

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Bruno de Moraes Cury

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO NO BRASIL:
A importância dos estágios curriculares**

Belo Horizonte
2012

Bruno de Moraes Cury

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO NO BRASIL:
A importância dos estágios curriculares**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: João Leite Ferreira Neto

Belo Horizonte

2012

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

B151i Cury, Bruno de Moraes
Reflexões sobre a formação do psicólogo no Brasil: a importância dos
estágios curriculares / Bruno de Moraes Cury. Belo Horizonte, 2012.
138f.: il.

Orientador: João Leite Ferreira Neto
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

1. Psicólogos - Formação – Brasil. 2. Programas de estágio. 3. Currículos -
Planejamento. 4. Competência profissional. I. Ferreira Neto, João Leite. II.
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação
em Psicologia. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU:159.9

Bruno de Moraes Cury

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO NO BRASIL:
A importância dos estágios curriculares**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

João Leite Ferreira Neto (Orientador) – PUC Minas

Antônio Virgílio Bittencourt Bastos – UFBA

Maria Ignez Costa Moreira – PUC Minas

Belo Horizonte, 02 de março de 2012.

*Ao amigo Eduardo Guimarães Ferreira,
pelo vínculo entrelaçado na
adolescência que tornou-se
inexorável ao tempo*

AGRADECIMENTOS

Ao João Leite Ferreira Neto, por manter em mim acesa a chama da inquietude e do espírito questionador, indispensáveis ao pesquisador, tanto em suas aulas quanto nos estudos orientados e, principalmente, em nossas conversas pessoais que foram além do que se poderia comportar nesta breve escrita.

À Fabiana, por resgatar em mim sentimentos que considerei perdidos e irrecuperáveis, pelo constante apoio e por estar ao meu lado nesta etapa importante da minha vida.

Ao Antônio Virgílio Bittencourt Bastos, pela disponibilidade em ajudar, pela leitura minuciosa do meu trabalho e pelo seu engajamento pessoal para tornar melhor as condições de trabalho do psicólogo no Brasil.

À Pitucha, pelas sugestões fundamentais à minha pesquisa que, a partir da minha qualificação, tornaram o trabalho mais conciso, coeso e objetivo, com melhor definição e clareza do meu foco de pesquisa.

Aos demais professores do Mestrado da PUC Minas, pelas aulas ministradas e, em especial, à Luciana Kind, pela disciplina de seminários de pesquisa, por meio da qual, juntamente com meus colegas, pude aperfeiçoar meu projeto.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, em especial à Marília e Paola, pela paciência, indispensável ajuda e, sobretudo, pela compreensão de facilitar minhas pendências junto ao Programa, devido à minha mudança para outra cidade no período de elaboração da dissertação.

Aos amigos, em especial aos do ensino fundamental e psicólogos (as), porque quando estou ao lado deles tudo parece possível e sinto-me um homem melhor.

Aos meus familiares, minha mãe Vânia, meu pai Ronaldo e meus irmãos Vanessa, Júlia e Bernardo, sobre os quais a base de afeto, confiança e credibilidade em mim foram e são fundamentais para eu conquistar quaisquer objetivos traçados em minha vida.

À Univiçosa, pela oportunidade de trabalho e, principalmente, pela liberdade e confiança para colocar em prática meus projetos voltados para uma nova compreensão de desenvolvimento do ser humano.

Aos meus ex e atuais alunos, por manterem em mim a vontade e necessidade de atualizar-me pessoal, profissional e emocionalmente, e por deixarem vivo o sentido da minha profissão enquanto professor, que torna meu trabalho prazeroso, ao invés de mero cumprimento de obrigação.

Se eu deixar de interferir nas pessoas, elas se encarregam de si mesmas. Se eu deixar de comandar as pessoas, elas se comportam por si mesmas. Se eu deixar de pregar as pessoas, elas se aperfeiçoam por si mesmas. Se eu deixar de me impor às pessoas, elas se tornam elas mesmas (LAO-TSÉ – Citação de Carl Rogers resumindo o princípio da abordagem centrada na pessoa).

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é entender a importância dos estágios curriculares na graduação em Psicologia e analisar suas funções específicas. Para tanto, foi traçado um delineamento do histórico dos estágios na formação dos cursos de graduação em Psicologia a fim de compreender em quais cenários e modalidades de práticas estão envolvidos. A partir desse problema de pesquisa, analisar as funções dos estágios aliadas às suas transformações históricas e entender a parte que lhes cabe na formação em Psicologia, algumas questões foram suscitadas, tais como: qual sua importância para uma formação mais abrangente que possa atender as novas exigências do trabalho psicológico? Quais os impactos na formação do psicólogo a partir das experiências vividas nos estágios na medida em que esses, atualmente, se iniciam mais cedo nos cursos de formação? A pesquisa de campo foi realizada na PUC Minas - Unidade Coração Eucarístico, na cidade de Belo Horizonte/MG. Como estratégia de produção dos dados, esta pesquisa qualitativa teve como base um estudo de caso que envolveu procedimentos de análise documental, revisão de periódicos, entrevistas individuais e grupos focais. Como estratégia de análise dos dados obtidos, foi usada a análise temática de conteúdo, tanto nas entrevistas semiestruturadas quanto nos grupos focais. Os resultados apontaram que o estágio curricular na formação em Psicologia deve preparar o aluno aspirante a psicólogo para desenvolver as *competências* e *habilidades* necessárias ao exercício da profissão. Competência, aqui, é entendida pela capacidade de utilizar os conhecimentos e as habilidades adquiridas para o desempenho de uma situação profissional. Na perspectiva da pesquisa, isso indica uma concepção de currículo não mais reduzida à grade das disciplinas, mas como o conjunto de experiências formativas, dentro e fora da sala de aula, oferecidas ao aluno durante sua trajetória; implica a aquisição integrada de conhecimentos e habilidades, conectando tanto “o que”, quanto “como” fazer, enfim, em um conjunto de saberes em uso. Os professores precisam trabalhar juntos em projetos que conjuguem informações e práticas profissionalizantes que, por sua vez, envolvam os estudantes em um conjunto articulado de ações, visando sua formação. cremos que uma atenção especial deve ser dada a um projeto de atividade de estágio supervisionado no que diz respeito à sua duração, bem como um foco voltado para as competências que os alunos precisam desenvolver. As pesquisas que implicam profundas investigações não podem e nem devem parar por aqui. A prática precisa ser sempre questionada e avaliada em relação às novas demandas sociais do país.

Palavras-chave: estágio curricular; formação do psicólogo; diretrizes curriculares; competências e habilidades.

ABSTRACT

The objective of this study is to understand the importance of curricular internships in graduate psychology, analyze their specific functions, as well as the entire training. For that, we traced an outline of the history of the stages in the training of psychology undergraduate courses to understand in which scenarios and modalities of practices they are involved. From this research problem, questions were raised such as: what is its importance for a more comprehensive training that can meet these new demands of the psychological work? What is its impact on psychologists training from the experiences of the stages in that they currently start early in training courses? The historical study was to search for such answers along with a review of literature on the subject, as well as analysis of documents concerning the training of psychologists in Brazil. The field research was conducted in a Higher Education Institution (IES) in the city of Belo Horizonte / MG. As a strategy for generating the data, this research was based on a qualitative case study procedures involving document analysis, revision of journals, individual interviews and focus groups. As a strategy for data analysis, we used thematic analysis and specific methodology of analysis of both semi-structured interviews and focus groups. The results showed that the curricular training in psychology must prepare students who are aspirant to psychologist to develop the skills and abilities which are necessary for the profession practice. Competence here is understood by the ability to use the knowledge and skills acquired for the performance of a work situation. In the research perspective, this indicates a concept of curriculum no more reduced to the grade of the disciplines, but as a set of formative experiences, inside and outside the classroom, offered to the student during his career, involves the acquisition of integrated knowledge and skills connecting both "what" and "how" to do, finally, in a set of knowledge in use. It was found a difficulty of dialogue between theory and practice, which appears confused on the testimony of students and their restricted opportunities in the field of action. Teachers need to work together on projects that combine information and professional practices which, in turn, involve students in an integrated set of actions aimed at their formation. Thus, we believe that special attention should be given to a project of supervised internship activity regarding its duration, as well as a focus toward competences that students need to develop. Certainly research involving deep investigations cannot and should not stop here. The practice must always be questioned and evaluated in relation to new social demands of the country.

Keywords: internship curriculum, psychologists training, curriculum guidelines, skills and abilities.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação da coordenadora de estágio e das supervisoras entrevistadas	31
Quadro 2 – Identificação do Grupo Focal (turno noite)	31
Quadro 3 – Identificação do Grupo Focal (turno manhã).....	31
Quadro 4 – Documentos para análise das transformações nos estágios curriculares.....	33

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEP – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia

ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia

CEEP – Comissão de especialistas de ensino de Psicologia

CES – Câmara de Educação Superior

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONEP – Conselho Nacional das Entidades Estudantis em Psicologia

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do INEP

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

SBP – Sociedade Brasileira de Psicologia

SESu – Secretaria de Ensino Superior do MEC

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 A escolha de pesquisar sobre os estágios	23
1.2 Estratégias de produção e de análise dos dados	25
2 ESTÁGIOS CURRICULARES: ELEMENTOS HISTÓRICOS	33
2.1 Principais marcos históricos que fundamentam os estágios curriculares.....	33
2.2 Diretrizes Curriculares	46
3 OS ESTÁGIOS CURRICULARES NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA	64
3.1 Definições de estágios curriculares anteriores à publicação das DCNs.....	65
3.2 Definições de estágios curriculares posteriores a publicação das DCNs.....	68
3.3 Impactos da nova formulação de estágios básicos e profissionalizantes na formação do psicólogo	71
3.4 Integração dos estágios curriculares com as áreas de atuação do psicólogo.....	75
3.5 A supervisão dos estágios curriculares na formação em Psicologia	78
4 UM ESTUDO DE CASO NA PUC MINAS UNIDADE CORAÇÃO EUCARÍSTICO	86
4.1 Análise temática de dados.....	93
4.2 Organização/ Como proceder com a análise temática de conteúdo.....	95
4.3 Discussão e articulação dos dados.....	96
4.3.2 Estágio como articulador entre teoria e prática	101
4.3.2.1 Ênfases curriculares	104
4.3.3 Relação dos estágios com as abordagens teóricas em Psicologia.....	107
4.3.4 Preparação do estagiário para o mercado de trabalho	111
5 CONCLUSÃO.....	114
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	125
ANEXOS	129

1 INTRODUÇÃO

1.1 A escolha de pesquisar sobre os estágios

O interesse em pensar as funções dos estágios curriculares nos Cursos de Graduação em Psicologia, bem como em suas transformações históricas, decorre da minha prática profissional como docente e supervisor desse mesmo curso, em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES). Percebo que os alunos se formam distantes da realidade da população brasileira e, muitas vezes, despreparados para ingressarem no mercado de trabalho e imagino, portanto, esses serem dois problemas que os estágios devam ao menos atenuar. Apesar da frequente desconexão entre a formação teórica em sala de aula, ainda mais conteudista, e as práticas de estágio, o curso deveria preparar o aluno para pensar e articular essas duas dimensões da prática acadêmica.

Na ocasião da minha formação como psicólogo (2000 a 2005), os estágios curriculares iniciavam-se no sexto período e, a partir daí, eram realizados dois por semestre até o final do curso. No entanto, há hoje uma tendência nas instituições de ensino superior (IES) deles se iniciarem mais cedo como, por exemplo, no segundo período.

Em 2006, após concluir minha formação numa linha específica da Psicologia Clínica, comecei a lecionar para o curso de Psicologia numa faculdade em Belo Horizonte/MG. Em março de 2007, fui chamado para assumir três disciplinas e uma supervisão de estágio de clínica infantil numa universidade na cidade de Barbacena/MG. Nos dois anos e meio em que fiquei na instituição também supervisionei estágios de clínica para adultos, escola especial e em saúde mental.

Desde 2008, trabalho numa faculdade na cidade de Viçosa/MG e supervisiono, atualmente, estágios específicos de clínica de adultos e de psicoterapia em grupo, formação de professores sobre o tema sexualidade, além de ter tido, também, a experiência com estágio básico. Diante disso, tenho observado que o estágio é como um “divisor de águas” do curso, ou seja, quando o aluno começa sua prática na formação, ela o faz mudar o interesse, os anseios da profissão, a implicação e suas expectativas, seja no núcleo básico, seja no específico.

Apesar de relevante e imprescindível na formação, há carência bibliográfica sobre os estágios curriculares, principalmente associado ao curso de Psicologia, que deixa, portanto, uma lacuna de conhecimento, justificando a realização desta pesquisa. Foram achados apenas alguns artigos e nenhum livro trata exclusivamente a respeito do tema. E, mesmo os autores

que tratam da formação do psicólogo, no geral apenas mencionam os estágios, mas esses (com exceção de um) não são foco. O início de busca dos artigos foi em 1999, visto que somente nesse ano sistematiza-se a 1ª e a 2ª versão das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, que viriam a ser publicadas somente em maio de 2004. No entanto, alguns artigos fora desse período fizeram parte da pesquisa, devido a sua relevância conceitual e histórica, tendo sido encontrados e lidos, entre 1974 e 1998, um artigo de 1974, três artigos de 1982, um de 1989, dois de 1993, um de 1996, um de 1997 e dois de 1998.

Foram encontrados, por meio de pesquisa essencialmente no banco de dados da CAPES, SciELO e Google acadêmico, três artigos do ano de 1999, dois de 2000, dois de 2001, quatro de 2002, um de 2003, dois de 2004, nenhum de 2005, dois de 2006, um de 2007, um de 2008, seis de 2009 e um de 2010, não tendo sido encontrado nenhum de 2011, sendo esse também o ano que se encerra a busca pela revisão de literatura. Além disso, foram pesquisadas três dissertações de mestrado (1985, 1989 e 2004) e uma tese de doutorado (2004). Foram também utilizados, parcialmente ou na íntegra, doze livros, além de dezessete capítulos de outros.

Diante desse quadro pobremente teórico, meu interesse aumentou gradativamente, e procurei entender a parte que cabe aos estágios curriculares na formação em Psicologia, analisando suas funções aliadas às suas transformações históricas, sendo esse o foco central da presente pesquisa.

Procurei entender, enquanto problema de pesquisa, a parte que cabe aos estágios curriculares na formação do psicólogo, analisando as suas funções, e a articulação entre a parte e o conjunto da formação. Para tanto, foi traçado um delineamento do histórico dos estágios na formação dos cursos de graduação de Psicologia, a fim de compreender em quais cenários e modalidades de práticas estão envolvidos. Na mudança de foco de uma formação menos conteudista e mais generalista, como apontam as Diretrizes Curriculares, procurei investigar qual papel os estágios exercem. A partir desse problema de pesquisa, faz-se necessário pensar algumas questões, tais como: qual sua importância para uma formação mais abrangente que possa atender às novas exigências do trabalho psicológico? Quais os impactos na formação do psicólogo a partir das experiências vividas nos estágios à medida que esses, atualmente, iniciam-se mais cedo nos cursos de formação? O estudo histórico consistiu em buscar tais respostas juntamente com a revisão de literatura sobre o tema, além de um estudo de caso feito numa Instituição de Ensino Superior (IES) na cidade de Belo Horizonte/MG.

No primeiro capítulo é feita a justificativa da pesquisa e são descritas as estratégias de produção e de análise dos dados para ajudar o leitor a contextualizar as citações porventura feitas ao longo da dissertação.

O segundo capítulo recupera os principais marcos históricos que fundamentam atualmente os estágios curriculares, e sua inevitável associação com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia.

No terceiro capítulo, é feita a revisão de literatura sobre os estágios curriculares, traçando um panorama geral sobre os mesmos, bem como as supervisões que os acompanham, reunindo ideias e visões de diversos autores que estudam o tema por todo o Brasil, em ordem cronológica.

O quarto capítulo apresenta analiticamente a discussão dos resultados, tomando como estudo de caso um curso de Psicologia numa Instituição em Belo Horizonte/MG, que por meio de entrevistas e grupos focais com docentes e discentes, procurou entender o papel dos estágios na formação.

Os elementos das entrevistas e dos grupos focais serão utilizados ao longo de toda a dissertação; no entanto, somente no quarto capítulo será aprofundada a discussão e o tratamento analítico dos dados, feito com maior detalhamento.

1.2 Estratégias de produção e de análise dos dados

Em decorrência da decisão de trabalhar os dados produzidos no campo no correr de todos os capítulos, antes mesmo de oferecer uma análise mais focalizada no capítulo 4, a apresentação da metodologia foi antecipada, de modo a facilitar a compreensão dos leitores a respeito das condições para a análise e produção dos dados.

O desenho da pesquisa qualitativa pode ser definido por um plano para coletar e analisar os dados que possibilitarão ao pesquisador responder a quaisquer perguntas que tenham feito. Como critérios de qualidade, devem estar presentes: credibilidade, originalidade, referência, utilidade e relevância. Amatuzzi (2009) considera que os resultados imediatos de uma pesquisa quantitativa se expressam em números, enquanto que os resultados imediatos de uma pesquisa qualitativa se expressam em palavras, em descrições da natureza do fenômeno. Diante dessa perspectiva, e da proposta deste trabalho, a pesquisa qualitativa foi o modelo utilizado.

[...] na pesquisa qualitativa trabalha-se com palavras (que expressam conceitos), e mesmo que possa haver algum tipo de quantificação aí, ela será sumária e não entrará na sistemática da pesquisa, isto é, não é em virtude desta quantificação que esse tipo de pesquisa conclui. A pesquisa qualitativa é avaliada formalmente pela consistência lógica de seu percurso, pelo trabalho e pelo sentido que aí se manifesta (AMATUZZI, 2009, p.226).

Basicamente, as críticas e discussões do tema quantitativo-qualitativo giram em torno da ideia de que a pesquisa qualitativa carece de objetividade, não permite generalizações significativamente amplas. Já o argumento mais frequente associado à pesquisa quantitativa diz respeito ao fato desta estar muito focada numa perspectiva positivista, deixando implícita a ideia de suas limitações em nome da objetividade. O fato da relação com o pesquisador também ser diferente em cada uma dessas possibilidades ferve a discussão a respeito da importância e aplicabilidade de cada uma dessas modalidades de pesquisa. Na abordagem quantitativa, espera-se que a linguagem do pesquisador seja científica e neutra, enquanto na abordagem qualitativa, utiliza-se de uma “linguagem real, não neutra e semelhante à do dia a dia” (SANTOS FILHO, 1995, p.41). Em relação aos fatos e valores, na pesquisa quantitativa a metodologia pode ser repetida por outros pesquisadores que utilizarem o mesmo método de investigação, enquanto na qualitativa estamos mais passíveis de variações e interferências contextuais.

Como estratégia de produção dos dados, esta pesquisa qualitativa teve como base um estudo de caso, que envolveu procedimentos de análise documental, revisão de periódicos, entrevistas individuais e grupos focais. Dentre os objetivos desse tipo de estudo, de acordo com Becker (1999), está um propósito duplo: por um lado, tenta-se chegar a uma compreensão abrangente do grupo ou situação social estudada e, por outro, tenta desenvolver declarações teóricas mais gerais sobre regularidades do processo e estruturas sociais.

[...] o estudo de caso tem que ser preparado para lidar com uma grande variedade de problemas teóricos e descritivos. Os vários fenômenos revelados pelas observações do investigador têm que ser todos incorporados ao seu relato do grupo e em seguida receber atribuição de relevância teórica (BECKER, 1999, p.118-119).

A produção de dados, conforme já citada anteriormente, foi dividida em duas etapas. A primeira consistiu em uma análise documental e na revisão de literatura sobre o tema. Fez-se necessário, portanto, recuperar a linha documental histórica até se chegar às Diretrizes Nacionais, publicadas em 2004, que condensaram uma série de debates feitos anteriormente sobre a profissão de psicólogo no Brasil. Este estudo, como já apontado anteriormente, será apresentado nos capítulos 2 e 3.

O observador também verificará que é útil coletar documentos e estatísticas gerados pela comunidade ou organização. Eles podem propiciar um histórico útil, documentação necessária das condições de ação para um grupo ou um registro conveniente de eventos e análises. O observador tem que examinar cuidadosamente como os documentos com que ele trabalha foram criados; por quem, seguindo que procedimentos, e para que propósitos? Pois é claro que os documentos não podem ser aceitos pelo seu valor de face, mas têm que ser interpretados à luz de tais considerações (BECKER, 1999, p.122-123).

A segunda etapa da produção dos dados consistiu numa pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas individuais a duas supervisoras e a coordenadora de estágio, além de grupos focais com estudantes do curso de Psicologia. A coleta desses dados foi feita na Pontifícia Universidade Católica de Minas (PUC Minas/ Unidade Coração Eucarístico), localizada na cidade de Belo Horizonte/MG. O Projeto de Pesquisa foi aprovado sob o código CAAE – 0305.0.213.000-10 pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Minas, em 18 de Fevereiro de 2011.

Minha graduação em Psicologia foi feita na PUC Minas e, tendo retornado à instituição para o Mestrado no início de 2010, após quatro anos e meio de formado, intrigou-me estudar quais possíveis mudanças o curso e, em particular, os estágios curriculares sofreram desde minha saída. Não me pareceu relevante fazer a pesquisa na instituição em que leciono atualmente, na cidade de Viçosa/MG, pois senti que correria o risco de não conseguir a distância necessária para melhor apuração e análise dos dados.

As entrevistas seguiram um modelo semiestruturado, no intuito de uma orientação do que eu deveria perguntar, a fim de obter as respostas para os dados que interessavam à pesquisa, ao mesmo tempo em que os entrevistados pudessem também sentir-se livres para trazer outros elementos que poderiam não ter sido perguntados.

A função das entrevistas parece ser a de oportunizar a percepção de nuances, variações e incongruências, já que cada profissional fala do que faz e como faz *em relação a* aspectos contextuais diferentes, envolvendo clientela, instituições, condições de trabalho e mercado, etc, possibilitando a construção de imagens menos rígidas e reducionistas a respeito da profissão (SIMÃO; BETTOI, 2002, p.621).

Foram realizadas três entrevistas, uma com a coordenadora de estágio e duas com supervisoras de estágio (uma de cada ênfase), além de dois grupos focais.

Os grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados e *insights* que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo. Os dados obtidos, então, levam em conta o processo do grupo, tomados como maior do que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais em jogo. A despeito disso, o grupo focal conserva o caráter de técnica de coleta de dados, adequado, *a priori*, para investigações qualitativas (KIND, 2004, p.125).

A coordenadora de estágio entrevistada além de exercer esta função, supervisiona no turno da noite o estágio em “Psicodiagnóstico” (VII, 7º período), “Diagnóstico Organizacional” (VIII, 7º período), “Grupos de recepção” (IX, 8º período) e, no turno da manhã, o estágio de “Intervenção no Campo do Trabalho” (IX, 8º período).

A primeira supervisora entrevistada supervisiona os estágios em “Avaliação psicopedagógica” (V, 6º período), “Psicopedagogia” (X, 8º período) e “Psicopedagogia clínica” (XII, e XIV, nono e décimo períodos, ênfase Psicologia Clínica), nos turnos da manhã e noite e o estágio de “Oficina de pensamento e expressão” (VII, 7º período) apenas para o turno da noite.

A segunda supervisora entrevistada supervisiona os estágios em “Psicologia do trabalho e intervenção em organizações” (XII, 9º período, ênfase POS – Psicologia, Organizações e Sociedade) e “Intervenção em organizações e Inst de divisão de setores” (XIV, 10º período, ênfase POS – Psicologia, Organizações e Sociedade), nos turnos da manhã e noite e o estágio de “Psicologia e trabalho: diversidade na contemporaneidade” (XII, 9º período, ênfase POS – Psicologia, Organizações e Sociedade) apenas para o turno da noite.

As perguntas para a coordenadora e as supervisoras de estágio envolveram aspectos que englobavam conhecimento sobre o projeto político-pedagógico do curso, a experiência enquanto docente da Instituição, o conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais, as funções dos estágios curriculares, as diferenças do trabalho do professor e do supervisor e se a oferta de estágios por parte da Instituição era suficiente para o ingresso dos alunos no mercado de trabalho.

Como critérios de inclusão para escolha das supervisoras de estágio, foram adotados os seguintes:

- a) ser supervisora de estágio dos dois turnos em que o curso é oferecido;
- b) ter experiência de, no mínimo, dois anos nessa atividade;
- c) ser supervisora de estágio de uma das ênfases que o curso oferece; e
- d) ser supervisora de estágio do nono ou décimo período do curso.

Como critérios de exclusão:

- a) ter experiência apenas com supervisora de estágio, e não como professora; e
- b) ser supervisora de estágio anterior ao nono período do curso.

O grupo focal reúne várias pessoas interessadas em discutir o tema da pesquisa, é conduzido pelo pesquisador e procura favorecer críticas e reflexões. O primeiro foi composto

de sete alunos do nono e décimo períodos do curso de Psicologia (turno noite), sendo dois da ênfase curricular Psicologia, Organizações e Sociedade – POS e cinco da ênfase curricular Psicologia Clínica. O segundo teve cinco alunos do nono e um do décimo período do curso de Psicologia (turno manhã), sendo três da ênfase curricular POS e três da ênfase curricular Psicologia Clínica.

Os alunos foram convidados para participarem dos grupos focais por e-mail, por aviso pessoal em sala de aula pelas coordenadoras de cada ênfase (Psicologia, Organização e Sociedade - POS e Clínica) e alguns abordados diretamente por mim. O número de alunos alcançado poderia ter sido maior do que o total de 13 (sete alunos do turno noite e seis do turno manhã), porém, alunos essencialmente do décimo período pediram para que eu voltasse em outro dia e horário, que estariam disponíveis e participariam do grupo. No entanto, os mesmos, no dia e hora combinados, não se dispuseram ao compromisso (esqueceram e/ou não foram à Universidade), tendo sido o grupo da manhã realizado com seis alunas do nono período e, o segundo, por cinco mulheres e dois homens. Desse modo, mesmo com um número reduzido de alunos, foram realizados os grupos focais. De acordo com Kind (2004), devemos utilizá-los quando:

1) A interação pode fomentar respostas mais interessantes ou novas e ideias originais; 2) a pressão de participantes homogêneos facilita suas reflexões, ao mesmo tempo que incita opiniões contrárias; 3) o tema não é tão delicado a ponto de dificultar as respostas; 4) o tema tem a possibilidade de ser discutido por todos os participantes (KIND, 2004, p.127).

A escolha por alunos do nono e décimo períodos ocorreu pelo fato destes terem uma maior trajetória em relação à prática dos estágios, já que, na instituição em que foi feita a pesquisa, os mesmos se iniciam no segundo período do curso. Além disso, outros trabalhos indicam que alguns elementos da formação já se encontram mais solidificados quando o aluno está mais próximo de se formar, o que tornou possível traçar um panorama mais geral e completo do que aqueles que estão em outra fase (FERREIRA NETO; PENA, 2006). A escolha dos alunos por turnos justifica-se devido à hipótese de que a maturidade, a visão de mercado de trabalho e o comprometimento com o curso parecem ser diferentes entre eles, além dos períodos de trabalho (ocupação profissional) também não serem os mesmos. Essa realidade parece alterar se levarmos em conta que os alunos vindos do Pró-uni vêm mudando este perfil e os do turno da manhã vêm cada vez mais trabalhando após saírem da aula. Uma das alunas entrevistadas num dos grupos focais – ênfase Clínica, nono período do turno da

manhã – mostrou-se insatisfeita por se sentir desprivilegiada no turno em que está e, ainda, criticou duramente os professores da instituição:

Eu percebo que o curso da noite é muito mais aprofundado, muito mais bem dado teoricamente do que o da manhã, tanto que os professores são diferentes e a gente percebe que os professores da manhã são aqueles que já eram pra ter aposentado, ou já aposentaram e continuam dando aula, pra preencher tempo, e eles não dão do jeito que eles têm que dar, obviamente eles não dariam também, provavelmente, mas eles não dão a noite, não sei porque, mas é diferente, assim, a gente conversa com o pessoal que é do mesmo período, por exemplo, em clínica psicanalítica 2, é completamente diferente, eles sabem uma coisa que a gente fica assustado, porque a gente não sabe, a gente nunca nem ouviu falar! (A 13, ênfase CLÍNICA).

Os critérios de inclusão de alunos foram:

- a) ter feito todos os estágios curriculares até o momento da entrevista;
- b) estar regularmente matriculado no nono ou décimo período do curso de Psicologia; e
- c) ter disponibilidade de horário de duas horas para o grupo focal.

Já os critérios de exclusão de alunos foram:

- a) não estar regularmente matriculado no nono ou décimo período do curso;
- b) estar com algum estágio curricular pendente; e
- c) não ter a disponibilidade de participar de um grupo focal.

As falas a partir das entrevistas individuais e dos grupos focais foram analisadas da seguinte forma: como pareceu haver concordância nas opiniões da coordenadora de estágio e das supervisoras entrevistadas, foram agrupadas no último capítulo o que pareceu ser temas comuns entre elas, indicadas pelas siglas C1, S1 e S2, respectivamente.

As falas dos alunos entrevistados nos grupos focais que, por divergirem consideravelmente das professoras e terem sido produzidas em uma discussão de grupo focal, foram separadas das mesmas a fim de tornar mais clara a separação desses dois pontos de vista. Com isso, as siglas A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12 e A13 representaram os 13 alunos que foram entrevistados em dois grupos focais. Todas as entrevistas, incluídas as dos dois grupos focais, foram gravadas e transcritas, e serão identificadas conforme quadros abaixo:

Quadro 1 – Identificação da coordenadora de estágio e das supervisoras entrevistadas

ENTREVISTADO	IDENTIFICAÇÃO
Coordenadora dos estágios curriculares supervisionados	C1
Supervisora de estágio curricular supervisionado da ênfase Psicologia Clínica turnos manhã e noite	S1
Supervisora de estágio curricular supervisionado da ênfase POS – Psicologia, Organizações e Sociedade turnos manhã e noite	S2

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 2 – Identificação do Grupo Focal (turno noite)

GRUPO FOCAL (TURNO NOITE)	IDENTIFICAÇÃO
Aluna, nono período, ênfase POS	A1
Aluna, nono período, ênfase POS	A2
Aluna, nono período, ênfase Psicologia Clínica	A3
Aluna, nono período, ênfase Psicologia Clínica	A4
Aluna, nono período, ênfase Psicologia Clínica	A5
Aluno, décimo período, ênfase Psicologia Clínica	A6
Aluno, décimo período, ênfase Psicologia Clínica	A7

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 3 – Identificação do Grupo Focal (turno manhã)

GRUPO FOCAL (TURNO MANHÃ)	IDENTIFICAÇÃO
Aluna, nono período, ênfase POS	A8
Aluna, nono período, ênfase POS	A9
Aluna, nono período, ênfase POS	A10
Aluna, nono período, ênfase Psicologia Clínica	A11
Aluna, nono período, ênfase Psicologia Clínica	A12
Aluna, nono período, ênfase Psicologia Clínica	A13

Fonte: Dados da pesquisa.

As perguntas para os alunos envolviam aspectos que englobavam a trajetória acadêmica do curso com foco nos estágios curriculares, nas funções dos estágios curriculares e em possíveis diferenças do trabalho entre o professor e o supervisor de estágio. O trabalho com grupos focais permitiu, assim, uma riqueza na coleta de dados e forneceu à pesquisa maior consistência para a análise das hipóteses. Segundo Carlini-Cotrim (1996),

Trata-se de um tipo especial de grupo em termos do seu propósito, tamanho, composição e dinâmica. Basicamente, o grupo focal pode ser considerado uma espécie de entrevista de grupo, embora não no sentido de ser um processo onde se alternam perguntas do pesquisador e resposta dos participantes. Diferentemente, a essência do grupo focal consiste justamente em se apoiar na interação entre seus participantes para colher dados, a partir de tópicos que são fornecidos pelo pesquisador - que vai ser no caso o moderador do grupo (CARLINI-COTRIM, 1996, p.286).

Como estratégia de análise dos dados obtidos, foi usada a análise temática de conteúdo, metodologia específica de análise quando na coleta estão presentes as entrevistas, seja semiestruturada ou em grupos focais, recursos utilizados na pesquisa. Esta metodologia pode ser entendida como uma das possibilidades derivadas da análise de conteúdo clássica (BARDIN, 1980; RICHARDSON *et al.*, 1999). A análise temática de conteúdo “consiste em isolar temas de um texto e extrair as partes utilizáveis, de acordo com o problema pesquisado, para permitir sua comparação com outros textos colhidos da mesma maneira” (RICHARDSON, 1999, p.243).

Considerando a crítica de Mancebo (2007), ao apontar a necessidade de maior “cautela metodológica” na realização de pesquisas a respeito do trabalho docente, tantas vezes calcados em repetições de modelos previamente definidos, buscou-se pautar a análise dos dados levando em conta o que se poderia apreender de modo mais objetivo possível as informações fornecidas pelos sujeitos, sem pretender estabelecer hipóteses apriorísticas. Assim, optou-se pela análise temática de conteúdo, justamente por entender a contribuição desta no tratamento de nossos dados. Os resultados serão apresentados ao longo da dissertação e terá sua análise concentrada no capítulo 4.

2 ESTÁGIOS CURRICULARES: ELEMENTOS HISTÓRICOS

Para se pensar nos estágios nos cursos de graduação em Psicologia é fundamental analisar como eles foram formados no Brasil, desde a regulamentação da profissão, em 1962, até os dias de hoje. Questões sobre o que é o estágio, a que se presta e sua trajetória histórica são essenciais. Avaliar a linha do tempo dos documentos mais importantes da formação psicológica, que engloba a evolução dos estágios, permite tecer suas configurações temporais.

2.1 Principais marcos históricos que fundamentam os estágios curriculares

É possível perceber as variações da questão da profissionalização (formação da Psicologia como profissão) decorrentes das mudanças de atuação do campo profissional. Tais documentos encontram-se no site da ABEP – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, e são advindos da tese de doutorado de Bernardes (2004), que trabalhou o debate atual sobre a formação em Psicologia no Brasil. Desses documentos, há 13 considerados potenciais para análise nesta pesquisa, que correspondem ao período da regulamentação da profissão no Brasil, mais dois feitos após a publicação da tese do autor, totalizando, ao todo, 15 documentos. O Quadro 1, na página a seguir, aponta os referidos documentos a serem trabalhados neste capítulo, indicados pelo número, ano, documento (título), origem e eixos básicos dos mesmos.

Quadro 4 – Documentos para análise das transformações nos estágios curriculares.

Nº	ANO	DOCUMENTO (TÍTULO)	ORIGEM	EIXO BÁSICO
1	1962	Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962 – Regulamenta a profissão	Lei	Os estágios e observações práticas dos alunos poderão ser realizados em outras Instituições da localidade, a critério dos Professores do curso
2	1962	Parecer nº 403/62 do CFE, aprovado em 19/12/1962 – sobre o currículo mínimo dos cursos de Psicologia	Parecer do CFE	A formação teórico-experimental terá de completar-se com um estágio que se desenvolva em situação real ao longo de pelo menos 500 horas de atividades - e obedeça à imediata supervisão dos órgãos por ela responsáveis
3	1962	Resolução de 19 de dezembro de 1962 do Conselho Federal de Educação – fixa o currículo mínimo para os cursos de Psicologia	Resolução do CFE	Coloca os estágios como obrigatórios para a obtenção do diploma de psicólogo, como um período de treinamento prático sob essa forma, além de supervisionados

Nº	ANO	DOCUMENTO (TÍTULO)	ORIGEM	EIXO BÁSICO
4	1992	Carta de Serra Negra	Doc. Entidade em Psicologia	O curso deve oferecer campos de estágio que contemplem a prática de mais composições, além de um sistema de acompanhamento e avaliação contínua nos locais onde são desenvolvidos
5	1995	A formação em Psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos	Doc. CCEE	Diretrizes e sugestões sistematizadas para a formação.
6	1999	Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia – 1ª versão (12/05/1999)	Doc. CCEE	<u>Artigo 3º - Capítulo 1, parágrafo 10</u> - A explicitação de perfis de formação e de ênfases curriculares orientará decisões institucionais acerca da natureza dos estágios supervisionados. <u>Artigo 10º - parágrafo 1º</u> - definição do estágio supervisionado básico. <u>Artigo 10º - parágrafo 3º</u> - definição do estágio supervisionado específico. <u>Artigo 13º</u> - definição da carga horária do estágio supervisionado específico. Para a formação de bacharel, é sugerido um estágio supervisionado em Pesquisa
7	1999	Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia – 2ª versão (09/12/1999)	Doc. CCEE	Quanto aos estágios supervisionados, procurou-se obter um equilíbrio entre a formação básica e a profissionalizante Um estágio supervisionado deverá integrar o conjunto de atividades específicas da formação e garantir o desenvolvimento das competências específicas previstas na ênfase curricular escolhida pelo aluno Artigos 39º e 40º - definição dos estágios Artigos 43º, 44º e 45º - perfis da formação e estágios Artigo 47º - As atividades de estágios deverão ser documentadas e avaliadas

Nº	ANO	DOCUMENTO (TÍTULO)	ORIGEM	EIXO BÁSICO
8	2001	Parecer do CNE, nº 1.314/2001, sobre as Diretrizes Curriculares (07/11/2001) - 1ª versão	Parecer do CNE	O peso atribuído aos estágios profissionais indica o valor alocado à melhoria nos padrões de serviços prestados pelo profissional de Psicologia.
9	2001	Carta da ANPEPP ao Ministro – documento contrário à versão do CNE das Diretrizes Curriculares	Doc. Entidade em Psicologia	Movimentos por parte de alguns psicólogos contra a implementação das diretrizes.
10	2001	Carta Aberta à população do CFP, ABEP e CONEP (13/12/2001) – contrária as Diretrizes Curriculares	Doc. Entidade em Psicologia	Carta também contrária as diretrizes curriculares para a formação em Psicologia
11	2002	Parecer do CNE, nº 072/2002, aprovado em 20/2/2002. Diretrizes Curriculares (2002) - 2ª versão	Parecer do CNE	Visava apenas retificar o parecer anterior, o nº 1.314/2001., mantendo a estrutura e o conteúdo original deste.
12	2002	Moção da Sociedade Brasileira de Psicologia à Presidência do CNE	Doc. Entidade SBP	Solicitação da aprovação do Parecer 072/2002
13	2004	Parecer nº 0062/2004 – CNE – Diretrizes Curriculares do Curso de Psicologia. Relatora: Marília Ancona-Lopez	Parecer do CNE	Definem 15% da carga horária total do Curso aos estágios curriculares. 20º ao 24º artigo – tratam dos estágios supervisionados
14	2011	Resolução nº 5, de 15 de Março de 2011 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.	Resolução do CFE	Estabelece normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia
15	2011	Carta de Salvador	Doc. Entidade em Psicologia	Coordenadores gestores debatem Novas Diretrizes Curriculares de Psicologia

Fonte: Dados da pesquisa.

O DOCUMENTO 1 – Lei 4.119, de 27/08/1962 – regulamenta a profissão, já o DOCUMENTO 2 – Parecer nº 403/62 do CFE, aprovado em 19/12/1962 – discorre sobre o currículo mínimo dos cursos de Psicologia.

Após a Lei 4.119, de 27/08/1962, que regulamenta a profissão de psicólogo no Brasil, inúmeros documentos foram elaborados a fim de tratar e sistematizar questões práticas. A respeito das condições para funcionamento do curso, o documento afirma que “os estágios e observações práticas dos alunos poderão ser realizados em outras Instituições da localidade, a critério dos Professores do curso” (parágrafo único do capítulo IV).

O parecer nº 403/62, que fixa oficialmente um currículo de Psicologia visando o direito de exercício profissional, aponta que

O trabalho do Psicólogo – é sempre, no fundo, uma tarefa de educação, ou reeducação que se vale de técnicas próprias cujo domínio é impossível sem o devido treinamento prático. Assim, tal como ocorre no ensino médico e agora se exige para qualquer modalidade, de licenciatura, a sua formação teórico experimental terá de completar-se com um estágio que se desenvolva em situação real ao longo de pelo menos 500 horas de atividades – e obedeça à imediata supervisão dos órgãos por ela responsáveis (BRASIL, 1962, p. 2).

O DOCUMENTO 3 – Resolução de 19 de dezembro de 1962 do Conselho Federal de Educação – fixa o currículo mínimo para os cursos de Psicologia. Essa resolução torna-se o parâmetro para a organização curricular dos cursos durante 42 anos, sendo substituída em 2004 pelas Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia.

Em 1962, a profissão de psicólogo foi reconhecida pela Lei 4.119, de 27.08.1962, que também versava sobre os cursos de formação em Psicologia, e sua regulamentação se deu pelo Decreto 53464/64, o que representou o início do período profissional de Psicologia no Brasil. O Conselho Federal de Educação elaborou o Parecer 403/62 que complementou a Lei 4119/62 e dispôs o currículo mínimo para o curso de Psicologia (NICO; KOVAC, 2003, p.53).

A mesma coloca os estágios como obrigatórios para a obtenção do diploma de psicólogo, como um período de treinamento prático sob essa forma, além de supervisionados (Art. 2º, alínea b). Observa-se que sua especificação nesse quesito, além de pobre e vazia, deixa margem para interpretações subjetivas que comprometem o estabelecimento de critérios e padronização dos cursos de psicologia no Brasil.

O primeiro currículo mínimo oficial, fixado pelo Conselho Federal de Educação, em 1962, expressava uma visão daquilo que se ensinava nesses cursos e da prática profissional

em Psicologia, exercida, especialmente, por pedagogos. De acordo com Rocha Júnior (1999), desde então, os psicólogos sempre se mostraram incomodados quanto à própria formação.

Weber e Carraher (1982), na década de 1980, já apontavam problemas na proposta do currículo, em que se observa uma total ausência de disciplinas que tratassem da especificidade da produção de conhecimento nas Ciências Humanas em geral e, em particular, na Psicologia. Outro problema era a possibilidade de estabelecer especializações precoces na formação em graduação, devido à predominância da perspectiva clínica-aplicada entre as matérias. Essas autoras anteviram os acontecimentos do final do século XX e início do século XXI. Trata-se de um dos primeiros artigos na literatura a utilizar, para mudanças curriculares, os termos “diretrizes” e “flexibilidade” em seu sentido atual. A emergência da hegemonia clínica foi mais recente, provavelmente iniciado no período militar com apogeu nos anos de 1970 e 1980. No início dos cursos, a ênfase era do campo da educação e da avaliação.

[...] há um consenso entre os pesquisadores brasileiros de que a Psicologia não mais se restringe ao modelo clínico, centrado no atendimento individual, baseando apenas em aspectos intrapsíquicos as explicações para a complexidade das ações e intenções humanas (TANAMACHI, 2002, p.80).

A partir da década de 1980, com a finalidade de discutir a formação e o exercício profissional em Psicologia, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) promoveu uma série de atividades. Em 1983, inicia amplo debate sobre problemas no exercício da profissão e necessidade de reformulação da grade curricular em Psicologia. Interessado em definir o perfil do psicólogo brasileiro e com o apoio de autores-pesquisadores, trabalhou-se a questão da formação do psicólogo no Brasil com estudos que geraram três produtos:

- a) “quem é o psicólogo brasileiro?” (1988);
- b) “psicólogo brasileiro: construção de novos espaços” (1992); e
- c) “psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação” (1994).

Na pesquisa realizada em 1992, numa amostra efetivada com 42 instituições brasileiras, os pesquisadores puderam concluir que:

- a) as agências formadoras assumem a responsabilidade e o controle dos estágios, mas em média usam poucas formas de controle, sendo as reuniões de supervisão a mais empregada;
- b) a supervisão é significativamente a forma predominante de controle e qualidade;

- c) só o estagiário é avaliado, não havendo menção ao supervisor e às atividades dos estágios como objeto de avaliação;
- d) há documentos norteadores dos estágios sendo mais usual o emprego de normas por área e de normas gerais;
- e) embora haja flutuação, as condições básicas de estágio são positivas quanto a: variáveis relevantes para sua eficiência e qualidade; média de alunos por supervisor; horas de supervisão; supervisão e controle;
- f) os critérios de escolha do supervisor privilegiam a experiência prática em detrimento da formação acadêmica (teoria + prática); e
- g) há variação na composição de estágio obrigatório e opcional, mas em ambas as situações o estágio na área clínica é o privilegiado, embora com tendência para buscar equilíbrio (FRANCISCO; BASTOS, 1992, p.207).

De acordo com Francisco e Bastos (1992),

(...) o contexto prático também deve ser visto como espaço apropriado para a produção de conhecimento, o que requer um modelo mais ampliado da própria concepção do que é fazer ciência. Muitos dos imperativos metodológicos dominantes (a exemplo da escolha aleatória de casos, composição aleatória de grupos, uso de instrumentos de mensuração padronizados e com elevada confiabilidade) não podem ser observados em contextos de prestação de serviços psicológicos, quer a indivíduos, a grupos, organizações ou comunidades. Os procesos reflexivos usados por profissionais 'experts' e por pesquisadores de campo devem ser consideradas métodos legítimos de produção de conhecimento (FRANCISCO; BASTOS, 1992, p.223).

O estágio, apesar de relevante, não parece ocupar o devido destaque na formação, além de promover certa segmentação entre estágios (prática) e sala de aula (teoria). O foco acaba por ficar no docente e em sua experiência enquanto supervisor, o que acaba não consolidando um padrão de qualidade para os estágios curriculares, já que seus principais agentes executores (alunos) ficam afastados.

Na última, dessa mesma série de pesquisas, realizada há 17 anos, que vai ao encontro das atuais Diretrizes, Bastos e Achcar (1994 *apud* KAST; ROSENBERG, 1970), afirmam que o conceito de profissão envolve:

a) a existência de um corpo sistemático de conhecimento que requer lento processo de formação e treinamento, envolvendo tanto aspectos intelectuais como atividades práticas; b) um grau de autoridade conferida pelos clientes em função do conhecimento técnico especializado; c) um amplo reconhecimento social como base para o exercício a autoridade; d) um código de ética que regula as relações entre os pares e entre o profissional e os seus clientes; e e) uma cultura profissional que é mantida pelas organizações (BASTOS; ACHCAR, 1994, p.301).

Os entrevistados dos diferentes campos de atuação por meio de três conjuntos de ideias definem o que foi chamado de “postura”, propondo uma nova forma de se pensar a formação do psicólogo:

Esse conjunto de habilidades revela a necessidade de que, no curso da formação acadêmica do psicólogo, sejam rompidos os limites que o aprisionam a uma formação fragmentada e tecnicista ou que o preparam para reproduzir formas extremamente limitadas de enfrentar um reduzido leque de problemas. Ele, também, aponta o desafio de que a mudança na formação não pode se reduzir ao plano dos conteúdos ou conhecimentos, mesmo que a sua ampliação dê conta dos novos contextos, clientela e problemas os quais o psicólogo passou a se deparar (BASTOS; ACHCAR, 1994, p.325).

Anteriormente, por exemplo, não havia estágios curriculares, apenas os extras, o que deixa clara a ideia de que estes não eram prioridade, mas vistos como acessórios, e não com o caráter de suporte que possuem hoje. Em pesquisa recente realizada para avaliar o perfil do psicólogo brasileiro, Abbad e Mourão (2010) concluem que entre os problemas relativos à formação em psicologia, estão os seguintes: “[...] poucos professores qualificados para conduzir ensino e pesquisa; currículos desatualizados; *poucas oportunidades de estágio; estágios em áreas que exigem práticas tradicionais*; poucas oportunidades de práticas de intervenção psicológica durante o curso dentre outros” (p.388, grifo do autor).

Devido aos apontamentos feitos nas diretrizes curriculares, a coordenadora de estágio entrevistada, referindo-se a questão da licenciatura em psicologia, esclarece que “os estágios extracurriculares (não obrigatórios) vão ser computados nos ACGS (atividades complementares da graduação), de acordo com exigência das diretrizes curriculares sobre a formação do professor em psicologia” (C1, coordenadora de estágio). Ao serem indagados sobre o cumprimento destes estágios extracurriculares, os alunos consideram que sobrecarregaria significativamente a carga obrigatória que eles já têm que cumprir, conforme mostra os seguintes depoimentos:

Então, assim, eu acho que o nosso curso ele já é muito... é um curso pesado de estágio, além dos estágios, que são quatorze estágios curriculares mais as 200 horas, então acho que é um pouco incoerente, porque a proposta do estágio atrelado à questão das disciplinas é um pouco pra isso, suprir essa questão da prática que a gente não teve, agora, ainda propor 200 horas de estágio extra, a gente não vai passar por isso, é desconsiderar que você trabalha, faz estágio extracurricular, etc (A 12 – ênfase CLÍNICA).

Eu acho que é importante ter essa experiência fora, sabe? E às vezes isso quando colocado como algo obrigatório, algo que tem que ser cumprido, pode motivar sim, “cê” ter experiência fora daqui, porque eu acho que é importante... (A 10 – ênfase POS).

A partir dessas citações, podemos traçar breves perfis dos alunos de psicologia das instituições públicas e privadas no país. Na última, é comum os alunos terem que trabalhar para manterem sua formação, o que acaba por restringir o tempo dedicado à formação; na segunda, a formação volta-se mais para a pesquisa, além do tempo de dedicação por parte dos alunos também ser maior visto a incidência destes cursos no período matutino. Dados recentes de uma pesquisa realizada no Brasil (BASTOS; GONDIM; BORGES-ANDRADE, 2010) apontam que cerca de 80% dos psicólogos formados no país, nos últimos anos, são de egressos das instituições de rede privada. No entanto, apesar de a formação no setor de ensino privado ser a predominante, os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) conclui que “as instituições estaduais e federais tiveram um desempenho superior às demais, pois dentre as nove instituições que receberam o conceito máximo, oito são federais e, uma, estadual, de um total de 294 cursos avaliados” (p.421). Assim, as especificidades próprias da condição pública ou privada da instituição formadora constitui-se um vetor importante nas investigações sobre a formação do psicólogo no Brasil, ainda que a literatura discuta pouco a respeito desse tema.

Entre as décadas de 1970 e de 1980, várias leis e resoluções ajudam a Psicologia a se consolidar enquanto ciência e profissão, tais como:

- a) lei 5.766/71 de 20/12/71 – Criação do CFP e CRPs;
- b) resolução nº 04/74 do CFP – Atribuições profissionais do psicólogo;
- c) parecer 1.677/76, aprovado em 03/06/1976, no qual a relatora sustenta unicidade do Curso de Psicologia, com três habilitações tal como configurado no Parecer 403/62;
- d) decreto 79.822, de 17/06/1977, que regulamenta a Lei 5.766/71;
- e) resolução do CFP nº 0291/79, de 30/08/1979, criação do código de ética do psicólogo;
- e
- f) resolução nº 2 002/87 – Código de ética – aprovação do novo código de Ética Profissional do Psicólogo, revogando o anterior.

DOCUMENTO 4 – Carta de Serra Negra.

No que diz respeito aos estágios curriculares supervisionados, um momento histórico importante sobre a formação do psicólogo deu-se num evento que envolveu a participação de 98 das 103 agências formadoras do país, que resultou no documento “Carta de Serra Negra” (BRASIL, 2010). Parecer tratar-se de um marco divisor de águas, tanto em termos políticos, pela mobilização que provocou, quanto em termos de conteúdo (BERNARDES, 2004). Sua

operacionalização dos princípios norteadores sugere que o curso deve oferecer campos de estágio que contemplem a prática de mais composições, além de um sistema de acompanhamento e avaliação contínua nos locais onde são desenvolvidos, buscando verificar sua adequação às necessidades de formação do aluno.

Não é somente um documento importante pelo seu conteúdo, mas também pelas circunstâncias em que foi produzido. Além da forte presença e articulação entre as entidades (por meio do Sistema Conselho), há uma grande produção da Comissão de Especialistas do MEC/SESu, no que tange às novas discussões sobre as reformas curriculares. A presença do Governo Federal também é forte: lei criando o Conselho Nacional de Educação e extinguindo o Conselho Federal de Educação (Lei nº 9.131 de 24/12/1995), nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional . LDB (Lei nº 9.394/96 de 20/12/1996), efetivação da política da constituição da Comissão de Especialistas pela Portaria Ministerial nº 151 de 22/08/1996. Comissão essa, agora com caráter permanente (BERNARDES, 2004, p.109).

De acordo com Francisco e Bastos (1992), neste encontro ratificou-se a necessidade imperiosa de mudanças profundas no processo de formação, muitas das quais passam por mudanças curriculares – aqui entendidas no seu sentido mais amplo. Os princípios expostos na Carta de Serra Negra defendem um redirecionamento na formação do psicólogo brasileiro no sentido de desenvolver a consciência política de cidadania e o compromisso com a realidade social e a qualidade de vida; desenvolver a construção do conhecimento por meio de uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação, bem como viabilizando a produção técnico-científica; e desenvolver a formação básica pluralista fundamentada em discussões epistemológicas, éticas e políticas, visando à consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sociocultural, adequando o currículo pleno de agência formadora ao contexto regional. Além disso, defende que o conhecimento deve primar pelo senso crítico a fim de privilegiar também o estudo e o debate sobre os saberes teóricos mais abrangentes da pesquisa científica, saberes que possibilitem a compreensão da realidade local. Fica claro, a partir deste documento, uma maior preocupação da função social do psicólogo a partir da sua prática, o que realça a importância dos estágios curriculares supervisionados.

O longo processo contou com a participação das entidades de Psicologia e das instituições de ensino, o que teria permitido transformações significativas ao considerar que a formação do psicólogo deveria ser ampla, respeitando a multiplicidade de suas concepções teóricas e metodológicas, originadas em diferentes paradigmas e modos distintos de compreender a ciência, assim como a diversidade de suas práticas e contextos vários de atuação. "Foram também valorizadas as ações multidisciplinares, a exploração das interfaces

com outras áreas e as profissões, levando em conta a expansão da atuação profissional para novos contextos" (COMPROMISSO SOCIAL, O QUE OS CURSOS TÊM A VER COM ISSO, 2012).

DOCUMENTO 5 – A formação em Psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos.

Tendo como base a primeira pesquisa realizada pelo CFP “Quem é o psicólogo brasileiro?” (1988), uma comissão de especialistas de Ensino de Psicologia reuniu-se, em 1995, dando origem ao documento “A formação em Psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos”. De acordo com a comissão, como o próprio Parecer nº 403/62 que embasa a proposta de currículo mínimo e duração dos cursos de Psicologia reconhece que na ocasião onde foi concebido não se dispunha de uma experiência nacional a ser levada em conta, e o que se constatou, passados 32 anos, é que “a experiência acumulada nunca chegou a produzir qualquer reforma na estrutura do currículo mínimo que traz, fortemente, a marca da psicologia produzida e praticada nos anos 50” (BORGES; BASTOS; ALVARENGA, 1995, p.1).

Repensar a formação do psicólogo não pode, portanto, restringir-se a simples reformulação de seu currículo mínimo, embora às claras distorções já reconhecidas devam ser corrigidas imediatamente. [...] O presente documento se estrutura apresentando 10 diretrizes gerais para a formação do psicólogo, cujo conteúdo é refletido, apontando-se as bases em que tais diretrizes se apoiam. São apresentadas sugestões de mudança no paradigma curricular, que envolvem mudanças na sua estrutura e forma de concretizá-lo (BORGES; BASTOS; ALVARENGA, 1995, p.2).

O corpo central do documento é apresentado destacando-se cada diretriz para a formação e avaliação curriculares e respectivas sugestões sistematizadas até o presente momento. O item 4 da operacionalização da diretriz 1 – “Uma formação básica pluralista e sólida” – diz respeito aos estágios curriculares supervisionados e sua possível relação com as monografias:

Outro mecanismo formal que poderia criar uma oportunidade de integração global dos conteúdos do curso seria a exigência de um trabalho final de conclusão do curso. A partir das experiências nos estágios curriculares, seria exigido do formando, como requisito para integralização dos créditos da graduação, uma monografia final que, além de uma revisão teórica, trouxesse reflexões sobre a prática desenvolvida. Este trabalho final poderia ser avaliado por uma banca de docentes do curso e não apenas pelo supervisor do estágio final. Esta exigência já é feita por alguns cursos de Psicologia e ocorre em outras graduações (BORGES; BASTOS; ALVARENGA, 1995, p.7).

Em 1990, como citado anteriormente, foi introduzida na PUC Minas, em caráter experimental, a exigência da elaboração e defesa de uma monografia para a obtenção do grau de psicólogo. Esse mérito coube à ênfase em Psicologia educacional, que havia sido implantada por demanda surgida a partir dos próprios estudantes. A experiência pioneira passou a ser adotada como critério para as demais ênfases, por meio do Projeto Pedagógico de 2003 da Instituição pesquisada, a PUC Minas – Unidade Coração Eucarístico (FELIPPE, 2009, p.28). Uma das alunas entrevistadas apontou sobre como poderia ser útil à associação de projetos de pesquisa de estágios curriculares à monografia:

Não sei se caberia uma sugestão mas eu acho que um projeto, o estágio que a gente considera como a execução do projeto de pesquisa, caberia muito mais, atrelado a uma monografia, assim, isso é minha opinião, como também pra gente desenvolver melhor o tema, ter um tempo maior pra poder fazer esse projeto do que no segundo período que a gente desenvolve um tema qualquer que muito provavelmente a gente não vai seguir com esse tema quando vai concluir o curso... (A 10 – ênfase POS).

O item 4 da operacionalização da diretriz 2 – “Uma formação generalista” –, de acordo com as diversas propostas de reformulação curriculares examinadas, aponta para a importância de tornar obrigatório o estágio em um maior número de áreas de atuação, o que parece ser algo indispensável para consolidar uma formação generalista e que reforça, também, a Carta de Serra Negra:

Existem propostas que colocam a necessidade de estágio, pelo menos, nas três áreas clássicas de atuação profissional – clínica, educacional e organizacional. Existem, também, propostas que incluem estágio em comunidades como obrigatório. Uma alternativa presente consistiu em oferecer três estágios distintos com cargas horárias menores e um estágio final em uma área – que pode ser uma das três pelas quais o aluno já passou – para o estágio de maior duração. Tal proposta concilia a ideia de uma formação generalista ao tempo em que contempla a possibilidade de aprofundamento inicial em um campo de atuação (BORGES; BASTOS; ALVARENGA, 1995, p.9).

Visando “permitir uma efetiva integração teoria-prática”, a diretriz VI procura integrar as dimensões teoria-prática, indissociáveis em quaisquer processos de formação, percebidas pelas três seguintes perspectivas:

- (a) a formação teórica ser considerada uma pré-condição para a prática, postura que parece dominante e que reduz a prática à uma aplicação dos conhecimentos acumulados pela teoria;
- (b) a prática como ponto de partida para a reflexão teórica, a partir do pressuposto de que todo conhecimento emerge de uma situação concreta, sendo a teoria um instrumento / ferramenta para compreendê-la; e
- (c) a teoria e a prática como polos em contínua interação, num processo em espiral. (BORGES; BASTOS; ALVARENGA, 1995, p.15).

A crítica da dicotomia entre teoria e prática está nitidamente presente na citação supracitada e hoje, 16 anos depois, ainda é indispensável rediscutir a relação complexa entre ambas no contexto da formação. Esse ideário de um preparo teórico para posterior aplicação nos estágios prevaleceu até as diretrizes e está nitidamente presente no depoimento das supervisoras e da coordenadora de estágio que têm, no mínimo, 10 anos de instituição, como pode ser observado posteriormente, na discussão dos resultados. A teoria era e, de alguma forma, ainda permanece para muitos docentes como fundamento da prática. No passado havia uma formação conteudista, com fontes estrangeiras e aplicações descontextualizadas; no entanto, nos dias atuais, corre-se o risco de construir modos de ação operativos e pragmáticos, sem o necessário apuro conceitual que faz uma profissão trazer contribuições de fato relevantes e que produzam mudanças no estado de coisas, operando assim as condições para a formação das gerações seguintes (FERREIRA NETO, 2011).

Vários cursos têm se lançado num movimento de supervalorização das práticas, num movimento pendular em relação ao período que supervaloriza conteúdos teóricos de fonte estrangeira, como se a prática devesse se tornar o novo fundamento da formação. Isso tem ocasionado críticas por parte de profissionais mais velhos que denunciam a falta de preocupação com o rigor teórico (FERREIRA NETO, 2011, p. 44).

A função da instituição e dos profissionais por ela formados, que exige um “compromisso com o atendimento das demandas sociais”, tema da diretriz VII, em uma de suas operacionalizações tem na exigência de um maior número de estágios obrigatórios uma possível forma de ser concretizada, que “poderá favorecer uma maior procura por experiência de intervenção em instituições de assistência social, à saúde, instituições educacionais, dentro de modelos de atuação mais abrangentes” (BORGES; BASTOS; ALVARENGA, 1995, p.18).

Por fim, a diretriz X, que envolve “precisar as terminalidades dos cursos de Psicologia”, sugere a duração do curso em torno de 4.250 horas para a formação do psicólogo. “Destas, cerca de 2.800 horas corresponderiam à formação do bacharel, as demais seriam distribuídas entre os estágios profissionalizantes (pelo menos 500 horas) e as disciplinas profissionalizantes propriamente ditas” (BORGES; BASTOS; ALVARENGA, 1995, p.23).

Esses princípios, tão cuidadosamente sistematizados, perdem força até se chegar às atuais diretrizes e muitas dessas fundamentais discussões são abandonadas, carentes de reflexão e atenção. A elaboração das mesmas será explanada no tópico seguinte.

2.2 Diretrizes Curriculares

De acordo com Bernardes (2004), o currículo mínimo revogado pela nova LDB, os parâmetros das Diretrizes Curriculares Gerais aprovados e as três propostas de Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia desembocam no momento atual. Em fevereiro de 2004, uma nova proposta é construída conjuntamente entre o Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia e a Sociedade Brasileira de Psicologia.

Sistematizar e implantar as Diretrizes Curriculares inicia-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que tem como orientação estabelecida no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial:

Assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. Ressalta, ainda, a nova LDB, a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada (BRASIL, 1997, p.1-2).

A LDB, portanto, foi um marco regulatório fundamental que obrigou a todos os cursos de graduação nas diferentes áreas a se repensarem. As Diretrizes voltam-se, então, para um foco no desenvolvimento de competências e não mais na transmissão de conteúdos. Entende-se aqui como competência profissional o repertório de comportamentos e habilidades cognitivas, sociais e emocionais que o psicólogo necessita para atuar com êxito em sua atividade profissional. Goldberg *et al.* (1974, p.25), em um dos estudos pioneiros sobre a avaliação das competências profissionais, define o termo competência como o grau de racionalidade profissional, isto é, “da eficácia e eficiência no desempenho em certa profissão” ou da “percepção inteligente dos fins” e, ainda, da “adequação funcional dos meios aos fins”. Com relação à noção de competências proposta nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, conceitualmente esta se aproxima de uma visão construtivista, compreendendo as competências

[...] enquanto ações e operações mentais, (que) articulam os conhecimentos (o "saber", as informações articuladas operatoricamente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o "saber fazer" elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os valores, as atitudes (o "saber ser", as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional (BRASIL, 2000, p.10).

Se conceitualmente a noção de competência está ancorada em uma concepção construtivista, pela qual se atribui grande ênfase aos esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos superiores na mobilização dos saberes, operacionalmente ela se funda em uma perspectiva funcionalista, ao traduzir as competências nos perfis de competências que descrevem as atividades requeridas pela natureza do trabalho.

Deluiz (2001) diz que cabe ressaltar, ainda, a confusão conceitual entre competências e habilidades. Se, por definição, as competências são operações mentais que articulam e mobilizam os conhecimentos, as habilidades e os valores, as habilidades seriam, então, elementos constitutivos das competências. A identificação das competências, das habilidades e das bases tecnológicas, feita de forma separada, fragmentada, nas matrizes de referência das áreas profissionais, converte-se, portanto, em uma incoerência teórico-metodológica.

No modelo das competências, algumas indicações gerais são propostas para a organização do currículo: investigação dos processos de trabalho para a identificação de perfis profissionais de conclusão; definição dos blocos de competências profissionais básicas, gerais e específicas relacionados aos perfis identificados; desenho da estrutura do currículo, em geral flexível e modularizado; definição dos itinerários profissionais com critérios de acesso aos módulos e ao curso; definição das estratégias de aprendizagem – prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, processo centrado na aprendizagem do aluno, individualização dos percursos de formação, construção significativa do conhecimento, seleção de situações de aprendizagem baseadas na pedagogia de projetos e situações-problema; e definição do processo de avaliação da aprendizagem.

Essas indicações para a organização do currículo são, no entanto, vagas, abstratas e desprovidas de um significado mais explícito e concreto se não forem consideradas as formas como serão implementadas e suas vinculações às matrizes teórico-conceituais anteriormente mencionadas.

O desempenho efetivo é um elemento central na competência e se define, por sua vez, como a forma de alcançar resultados específicos com ações específicas, em um contexto dado de políticas, procedimentos e condições da organização. Neste sentido, a competência é, sobretudo, uma habilidade que reflete a capacidade da pessoa e descreve o que ela pode fazer, e não necessariamente o que faz, independentemente da situação ou circunstância. As competências definidas desta forma são aquelas características que diferenciam um desempenho superior de um mediano ou pobre, constituindo-se como as competências centrais ou efetivas. As características necessárias para realizar um trabalho, mas que não conduzem a um desempenho superior, são denominadas competências mínimas (DELUIZ, 2001, p.1).

Nessa perspectiva, a identificação, definição e construção de competências profissionais não se pauta pelas necessidades e demandas estritas do mercado, na ótica do capital, mas leva em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos socioambientais, os saberes do trabalho, os laços coletivos e de solidariedade, os valores e as lutas dos trabalhadores. Dessa forma, investiga as competências no mundo do trabalho a partir dos que vivem tais situações, ou seja, dos próprios trabalhadores, identificando os seus saberes formais e informais, as suas formas de cultura e o patrimônio de recursos por eles acumulado (aprendizados multidimensionais, transferências, reutilizações) nas atividades de trabalho.

Partindo desse princípio, nosso grande desafio se torna então transformar conhecimento em formas de atuação. E para tanto, faz-se mister uma outra mudança: no nosso modo de pensar a relação ensino-aprendizagem. Devemos pensar o ensino não mais como uma atividade do professor mas como sendo, radicalmente, a relação entre aquilo que o professor faz com o que se modifica no aluno; como consequência o aprender se torna, para o aluno, o ser capaz de efetuar uma atividade transformadora, o ser capaz de atuar – ter competência (INSTITUTO DE PSICOLOGIA, 2008, p.35).

É necessário ressaltar que a noção de competência é fortemente polissêmica, tanto no mundo do trabalho quanto na esfera da educação. Esta polissemia se origina das diferentes visões teóricas que estão ancoradas em matrizes epistemológicas diversas e que expressam interesses, expectativas e aspirações dos diferentes sujeitos coletivos. Estes, por sua vez, possuem propostas e estratégias sociais diferenciadas e buscam a hegemonia de seus projetos políticos.

Diante das várias concepções de competências cabe enfatizar que as escolhas em educação não são neutras e que os conceitos expressam as características e os interesses dos grupos e das forças sociais que os elaboram. A noção de competência é, assim, uma construção social, e por isso alvo de disputas políticas em torno do seu significado social. Torna-se imprescindível enfrentar o desafio de propor alternativas ao modelo de educação profissional vigente, calcado na noção de competências em suas concepções não-críticas, que enfrentem e deem respostas à dinâmica e às transformações do mundo do trabalho na perspectiva dos interesses dos protagonistas sociais: os trabalhadores. A resignificação da noção de competências é, portanto, uma tarefa válida e urgente (DELUIZ, 2001).

Todas essas transformações, de princípios, concepções e funcionamento, propostas podem exigir um grande trabalho e nele estão implicados tanto professores quanto alunos, enfim, a Universidade em seu conjunto.

DOCUMENTO 6 – Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia – 1ª versão.

Finalmente, em 12/05/1999, sai a primeira versão das diretrizes curriculares, feita pela comissão de especialistas em Ensino de Psicologia, na ocasião representada por sua coordenadora Maria Ângela Feitosa. “O produto final talvez seja mais circunscrito do que esperado por alguns, embora substancialmente mais abrangente do que o dispositivo normativo que ele vem substituir, o Parecer nº 403/62 e a resolução que o aprova” (BRASIL, 1999a, p.1).

No capítulo I – princípios gerais e estrutura do curso, das referidas diretrizes, o parágrafo 10 do artigo 3º, “a formação em Psicologia deve se estruturar em um Curso único intitulado CURSO DE PSICOLOGIA”, define que, nas ênfases,

A explicitação de perfis de formação e de ênfases curriculares orientará decisões institucionais acerca de definição de competências específicas, natureza dos estágios supervisionados, distribuição efetiva de cargas horárias para as diferentes atividades acadêmicas, resguardados os limites estabelecidos por estas Diretrizes (BRASIL, 1999a, p.3, grifo do autor).

Mais adiante, no décimo artigo, é dito que “o estágio supervisionado é atividade obrigatória e deverá se estruturar em dois níveis, básico e específico, cada um com sua carga horária própria” (BRASIL, 1999a, p.5), bem como define a sua carga horária nos parágrafos 1º e 3º:

Parágrafo 1º - O estágio supervisionado básico terá a duração mínima de 210 horas e incluirá o treinamento em práticas integrativas relacionadas a competências básicas características do núcleo comum;

Parágrafo 3º - Cada estágio supervisionado específico terá duração mínima adequada ao perfil no qual se insere e incluirá o treinamento em práticas integrativas relacionadas a competências específicas características de cada perfil (BRASIL, 1999a, p.5).

O artigo 13º dispõe da definição precisa – esta não foi feita anteriormente no artigo 10 – da carga horária do estágio supervisionado específico, 420 horas, além de “ser estruturado para garantir o desenvolvimento das competências básicas e das competências específicas previstas nas ênfases curriculares” (BRASIL, 1999a). Nesse mesmo artigo, são feitas algumas considerações sobre os estágios, que parecem ser imprescindíveis, mas que, no entanto, ficam excluídas na penúltima versão, posteriormente, em 2004.

- a) São considerados estágios profissionais atividades de formação profissional programadas e diretamente supervisionadas por um supervisor credenciado pelo curso;
- b) As atividades de estágio devem ser documentadas e avaliadas segundo parâmetros da instituição utilizados para a avaliação das demais atividades acadêmicas;
- c) O estágio deverá garantir as condições necessárias para o desenvolvimento das competências e habilidades básicas tanto quanto as competências específicas das ênfases curriculares;
- d) As atividades de estágio devem ser articuladas com as demais atividades acadêmicas, ao longo do curso; e
- e) É recomendável que os estágios oferecidos pelo curso estejam vinculados às atividades de pesquisa e extensão do seu corpo docente (BRASIL, 1999a, p.6).

Para a formação de bacharel, é sugerido um estágio supervisionado em Pesquisa, de 300 horas, “que propicie treinamento no conjunto de competências e habilidades explicitadas no projeto do curso” (BRASIL, 1999a). Este item também é excluído na penúltima versão das diretrizes, sendo que, na última, de março de 2011, o foco é voltado para a formação do Professor de Psicologia.

DOCUMENTO 7 – Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia – 2ª versão.

A comissão de especialistas em Ensino de Psicologia elaborou a segunda versão das diretrizes, 9/12/1999, mantendo como referência para sua estrutura o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

No campo da Psicologia a reforma exigia o estabelecimento de consenso acerca de um conjunto de desempenhos e habilidades sobre a identidade profissional. Partia-se, no entanto, de uma difundida consciência de que a legislação que instituiu o currículo mínimo para os cursos de Psicologia havia cumprido seu importante papel histórico, mas precisava ser substituída face aos substanciais desenvolvimentos científicos e profissionais, acumulados ao longo das quase quatro décadas de sua vigência (BRASIL, 1999b, p.1).

As diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia foram organizadas em uma estrutura cuja sequência e conteúdo são articulados em princípios e fundamentos, que orientam o planejamento, a implementação e a avaliação do curso de Psicologia. A estrutura prevê o curso de Psicologia, diferenciando-se em três perfis de formação: o bacharel em Psicologia, o professor de Psicologia e o psicólogo. Essa diferenciação apoia-se em um núcleo comum de formação que estabelece uma base homogênea no país e uma capacitação básica para o formando lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação. É proposital a substituição de “licenciatura” por “formação do professor”, acenando para a propriedade de se preparar o

formando para o ensino da Psicologia nos diversos níveis, modalidades e ambientes em que esta atuação profissional possa ocorrer (BRASIL, 1999b). Quanto aos estágios supervisionados, procurou-se obter um equilíbrio entre a formação básica e a profissionalizante.

O peso atribuído aos estágios profissionais indica o valor alocado à melhoria nos padrões de serviços prestados pelo profissional de Psicologia. Foram indicadas sérias exigências para realização e reconhecimento de estágios e também apresentadas recomendações para a articulação entre os estágios e as habilidades e competências específicas (BRASIL, 1999b, p.2).

Cada perfil de formação, o bacharel em Psicologia, o professor de Psicologia e o psicólogo, estão descritos em capítulos específicos, III, IV e V, respectivamente e, para cada um deles, é apontado que “um Estágio Supervisionado deverá integrar o conjunto de atividades específicas da formação e garantir o desenvolvimento das competências específicas previstas na ênfase curricular escolhida pelo aluno” (BRASIL, 1999b, p.5).

No que diz respeito ao “confronto” dos estágios curriculares com outras práticas investigativas, como a sugestão da inclusão da disciplina de seminário e do estudo de caso, a ser realizado também em sala de aula, o artigo 38 descreve que o planejamento acadêmico, em termos de carga horária e de planos de estudos, envolverá o aluno em outras atividades, tais como:

a) Aulas, conferências e palestras; b) Exercícios em laboratórios de Psicologia; c) Observação e descrição do comportamento em diferentes contextos; d) Projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes do curso; e) Práticas didáticas na forma de monitorias, demonstrações e exercícios, como parte de disciplinas ou integradas a outras atividades acadêmicas; f) Consultas supervisionadas em bibliotecas para identificação crítica de fontes relevantes; g) Aplicação e avaliação de instrumentos e técnicas psicológicas; h) Visitas documentadas por meio de relatórios a instituições e locais onde estejam sendo desenvolvidos trabalhos com a participação de profissionais de Psicologia; i) Projetos de Extensão universitária e eventos de divulgação do conhecimento, passíveis de avaliação e aprovados pela instituição; j) Práticas integrativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências em situações de complexidade variada, representativas do efetivo exercício profissional, sob a forma de estágio supervisionado (BRASIL, 1999b, p.10).

Nessa segunda versão das diretrizes de 1999, é notória a preocupação com os estágios curriculares enquanto à parte que cabe na grade curricular do curso de Psicologia.

Art. 39 - Os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora. Art. 40 - Os estágios supervisionados são atividades obrigatórias em todos os perfis do curso e procuram assegurar a consolidação e articulação das competências estabelecidas. Art. 41 - Os estágios supervisionados

visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais (BRASIL, 1999, p.10).

Estas definições permanecem inalteradas na última versão e tem-se, como consequência, um foco dos estágios voltados para o aprimoramento das habilidades e competências dos alunos, conforme já apontado no início deste item.

É, ainda, definido num parágrafo único que a supervisão de estágio poderá ser realizada individualmente ou em grupo, bem como, no caso da supervisão em grupo, do número máximo de 12 alunos (Parágrafo único do artigo 41). Isso foi retirado do texto final, o que tem permitido aos cursos privados o aumento excessivo de alunos por supervisor, em função da diminuição dos custos. A divisão em básico e específico sofre poucas mudanças de nomenclatura em relação à primeira versão, ao manter a mesma estrutura em si.

Os estágios supervisionados deverão se estruturar em dois níveis - básico e específico - cada um com sua carga horária própria. Parágrafo 1º - O estágio supervisionado básico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas relacionadas a competências características do núcleo comum. Parágrafo 2º - Cada estágio supervisionado específico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas relacionadas a competências características de cada perfil (BRASIL, 1999b, p.10).

Em relação às atuais diretrizes, publicadas em 2004, não houve mudanças estruturais e substanciais no que diz respeito aos estágios, o que indica um excesso de consenso e falta de debate sobre o tema específico dos estágios. A pesquisa documental indica como a discussão em torno dessa parte da formação foi se perdendo em decorrência da preocupação de se publicar precocemente as Diretrizes, visto que era um debate de anos.

Sobre os perfis da formação, bacharel em Psicologia, a formação do professor em Psicologia e a formação do psicólogo, é especificado, respectivamente, que:

Art. 43 - O Estágio supervisionado para a formação do Bacharel em Psicologia deverá acentuar o treino na atividade de pesquisa. Art. 44 - O estágio supervisionado para a formação do Professor em Psicologia deve envolver a Prática de ensino e outras atividades que assegurem a consolidação de competências necessárias para o exercício da atividade de ensino. Art. 45 - O estágio supervisionado para a Formação do Psicólogo deve garantir o desenvolvimento das competências específicas previstas na ênfase curricular escolhida pelo aluno, dentre as oferecidas pelo curso (BRASIL, 1999b, p.10-11).

Mesmo que esta segunda versão das diretrizes tenha sido feita há 10 anos antes da Resolução CFP nº 001/2009, que dispõe sobre a obrigatoriedade do registro documental decorrente da prestação de serviços psicológicos, o artigo 46 diz que “As atividades de estágio

supervisionado devem ser documentadas e avaliadas segundo parâmetros da Instituição utilizados para a avaliação das demais atividades acadêmicas” (BRASIL, 1999a, p.11), que deverão estar articuladas entre si, sendo “recomendável que os estágios supervisionados oferecidos pelo curso estejam vinculados a projetos de pesquisa e de Extensão do seu corpo docente” (BRASIL, 1999b, p.11).

Sobre as atividades extracurriculares, “A instituição poderá reconhecer atividades realizadas pelo aluno em outras entidades, desde que estas contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências inerentes ao exercício das atividades do graduado” (BRASIL, 1999b, p.11).

Parágrafo 1º - O reconhecimento destas atividades extramuros deve subordinar-se ao estabelecimento de critérios de avaliação que incluam a análise da pertinência das atividades a atuação do graduado e a verificação de condições de supervisão por profissional competente. Parágrafo 2º - O reconhecimento dessas atividades não deverá ultrapassar o total de 120 horas (BRASIL, 1999b, p.11).

Observa-se uma estrutura complexa e, por vezes, de difícil compreensão no que diz respeito aos estágios curriculares nessa segunda versão das diretrizes, pois as informações relativas aos mesmos encontram-se subdivididas em vários artigos, não-sequenciais. No penúltimo capítulo, o IX, “da duração do curso”, mais uma vez retoma-se a questão dos perfis da formação do psicólogo, onde o estágio supervisionado básico terá uma carga horária de 210 horas, não incluídas na carga horária mínima do núcleo comum de 2.025 horas. Para a formação do Bacharel e do Professor de Psicologia, a carga horária do estágio supervisionado terá 300 horas, não incluídas na carga horária mínima de ambos, que é de 2.900 horas (BRASIL, 1999b). No entanto, o perfil de formação do Psicólogo “requer, na ênfase escolhida pelo aluno, uma carga mínima de 3.630 horas, incluindo o núcleo comum e o estágio profissionalizante básico” (BRASIL, 1999b, p.12), sendo que a carga horária do estágio supervisionado deverá ser de 420 horas.

DOCUMENTO 8 – Parecer do CNE, nº 1.314/2001, sobre as Diretrizes Curriculares.

Apesar de uma proposta concisa e bem elaborada, essas sugestões de avaliação dos estágios curriculares, bem como dos supervisores, como instrumento de avaliação e não como diretrizes gerais, acabou não fazendo parte da versão final que viria a ser publicada cerca de três anos depois, em maio de 2004. A partir de então, sobre as diretrizes curriculares, serão feitos e aprovados três pareceres do Conselho Nacional de Educação, que levam à sua publicação em maio de 2004. O primeiro, nº 1.314, de 07/11/2001, tem voto favorável do relator, aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Superior (CES). No item I –

relatório, a Conselheira Silke Weber diz que o peso atribuído aos estágios profissionais indica o valor alocado à melhoria nos padrões de serviços prestados pelo profissional de Psicologia. “Foram indicadas sérias exigências para realização e reconhecimento de estágios e também apresentadas recomendações para a articulação entre os estágios e as habilidades e competências específicas” (BRASIL, 2001, p.1).

O perfil do formando permanece o mesmo das sugestões anteriores: bacharel em Psicologia, professor em Psicologia e formação do psicólogo, sendo que todos eles devem “incorporar um estágio supervisionado estruturado para garantir o desenvolvimento das competências específicas previstas na ênfase curricular escolhida pelo aluno” (BRASIL, 2001, p.4).

Os estágios são definidos conceitualmente e este texto sofrerá pequenas mudanças na última versão das diretrizes:

Os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora, obrigatórios em todos os perfis do curso e procuram assegurar a consolidação e articulação das competências estabelecidas, podendo estruturar-se em dois níveis - básico e específico: o estágio supervisionado básico incluindo o desenvolvimento de práticas integrativas relacionadas a competências características do núcleo comum e o estágio supervisionado específico incluindo o desenvolvimento de práticas integrativas relacionadas a competências características de cada perfil (BRASIL, 2001, p.8).

No projeto de resolução desse parecer, que institui as DCNs para os cursos de graduação em Psicologia, os artigos 33 a 39 tratarão dos estágios supervisionados e não sofrerão alterações em relação à segunda versão de 1999.

DOCUMENTO 9 – Carta da ANPEPP ao Ministro – documento contrário à versão do CNE das Diretrizes Curriculares.

Notório dizer que havia movimentos por parte de alguns psicólogos que eram contra à implementação desta, como, por exemplo, o documento da diretoria da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia ANPEPP –, contrário à versão do CNE das Diretrizes Curriculares, dirigido ao Professor Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação na época:

O primeiro ponto diz respeito à abolição de qualquer parâmetro definidor de carga horária mínima tanto para partes específicas do curso como para o curso como um todo, permanecendo apenas, no artigo 21, a exigência de que o estágio supervisionado para a formação profissional atinja pelo menos 10% da carga horária total – não estipulada – do curso [...] Outro ponto suprimido da proposta original da Comissão de Especialistas (aparecia no § único do artigo 41), determinava que a

supervisão grupal de estagiários não poderia ser feita com mais do que 12 pessoas simultaneamente. Como a formação em Psicologia prevê um volume grande de estágios, a supervisão assume especial importância em termos dos planos de carreira de cada instituição e, por implicação, em termos de custos institucionais. Entendemos que suprimir a determinação original, por ser providência que não agrega qualquer vantagem, só pode ter o sentido de reduzir custos, mais uma vez em detrimento da qualidade da formação (DOCUMENTO DA DIRETORIA DA ANPEPP, 2001).

Na versão final de 2004, no artigo 15, o primeiro ponto não é atendido, pois a carga horária do curso permanece não especificada: “o projeto do curso deve explicitar todas as condições para o seu funcionamento, a carga horária efetiva global, do núcleo comum e das partes diversificadas, inclusive dos diferentes estágios supervisionados, bem como a duração máxima do curso” (BRASIL, 2004, p.207), exceto pelos estágios que têm sua porcentagem aumentada de 10 para 15%. Quanto à supervisão em grupo, quantidade de alunos por supervisor também não é especificada na versão final, o que acaba por dificultar a qualidade desse momento se o número de alunos for elevado.

DOCUMENTO 10 – Carta Aberta à população do CFP, ABEP e CONEP, contrária às diretrizes curriculares.

Dez dias depois, em 13/12/2001, uma carta aberta à população do CFP, ABEP e CONEP, também contrária às diretrizes curriculares para a formação em Psicologia, diz que estas, se aprovadas, vão

Esfacelar a Psicologia em pedaços profissionais, produzindo, com certeza, uma redução do campo de atuação às áreas tradicionais, pois propõem ênfases curriculares que colocarão, nas mãos dos empresários da educação, as decisões sobre qual psicólogo priorizar e que psicólogo formar [...] Sr. Ministro, não permita que os interesses dos empresários brasileiros que, hoje investem na educação, corrompam e desencaminhem a construção da Psicologia, como ciência e profissão, como um saber e um fazer a serviço da população brasileira (CARTA ABERTA, 2001, p.1).

Observa-se, aqui, que pela primeira vez fala-se claramente dos riscos da dimensão mercantil do setor privado, se este não for regulado. Em extensa pesquisa recente realizada no Brasil, os autores Heloani *et al.* (2010) apresentaram um panorama do psicólogo como um profissional assalariado atuando no setor público, privado e terceiro setor. Como conclusão extraída do conjunto de dados gerados pela pesquisa, tem-se que as organizações privadas contratam psicólogos para atuar no Ensino Superior como docentes. Esse mercado em expansão precisa, de fato, ser regulado pelo Ministério da Educação a partir de critérios claros, na medida em que forma a maior parte dos profissionais que atuarão nos três setores mencionados.

DOCUMENTO 11 – Parecer do CNE, nº 072/2002, aprovado em 20/2/2002.

Diretrizes Curriculares.

O segundo parecer do Conselho Nacional de Educação, nº 072/2002, aprovado em 20 de fevereiro desse mesmo ano, visava “apenas” retificar o parecer anterior, o nº 1.314/2001, tendo em vista manifestações providas de Instituições de Ensino Superior e de entidades interessadas na formação em Psicologia. “São mantidos, no entanto, a estrutura e o conteúdo do Parecer original, salvo o item que concerne às competências gerais a serem desenvolvidas pelo curso de Psicologia” (BRASIL, 2001, p.1). A relatora e Conselheira Silke Weber recomenda a retificação do Parecer nos termos propostos e, novamente, junto à unanimidade da Câmara de Educação Superior (CES), votam favoravelmente à aprovação das Diretrizes Curriculares para o curso de Psicologia e do projeto de resolução.

Weber foi relatora do documento que compõe o diálogo para a delimitação das Diretrizes Curriculares do Curso de Psicologia. Não se quer com isso, naturalmente, depositar sobre os ombros da autora, a responsabilidade pela concepção de políticas educativas para o ensino superior que compõem a LDB de 1996 e sua posterior configuração nas Diretrizes Gerais Curriculares. Mas, fica um registro de como tais processos vêm sendo geridos e gestados de forma paulatina. Não há ruptura alguma nas propostas curriculares apresentadas atualmente. Interessante é que os primeiros argumentos de Weber podem ser utilizados contra sua própria proposta atual. É exatamente essa a questão central. O gancho que faltava com a lógica neoliberal é a definição das diretrizes em torno das chamadas *competências e habilidades*. Faltava uma década para isso ocorrer (BERNARDES, 2004, p.109).

Ferreira Neto (2011), contudo, salienta que uma crítica ideologizada e em bloco dessa tendência (performance enquanto eixo ético de avaliação) já instalada em nosso mundo globalizado, não ajuda nossas tentativas de obtenção de avanço concreto. “Se por um lado as Diretrizes têm um alinhamento claro com os princípios hegemônicos de mercado neoliberal (afinal, o que hoje consegue fugir completamente disto?), por outro, estabelecem uma relevante mudança de foco na compreensão da formação” (FERREIRA NETO, 2011, p.42).

DOCUMENTO 12 – Moção da Sociedade Brasileira de Psicologia à Presidência do CNE.

A Sociedade Brasileira de Psicologia – SBP, por ocasião da realização de sua XXXII Reunião Anual e proposição dos coordenadores de curso presentes, realizada em 25/10/2002, solicita ao Dr. Arthur Roquete de Macedo, Presidente da Câmara de Ensino Superior do MEC na ocasião, a aprovação do Parecer 072/2002, já que na assembleia os psicólogos e os coordenadores de Cursos de psicologia se mostraram muito apreensivos com as condições atuais para realização, orientação, coordenação e avaliação dos cursos de graduação em Psicologia, “uma vez que as Diretrizes Curriculares não foram implantadas, prolongando uma

situação de espera e indefinição lesiva para o ensino da Psicologia e para a melhoria da profissão no país” (MOÇÃO DA SBP À PRESIDÊNCIA DO CNE, 2002).

Os coordenadores desses cursos estão em uma delicada situação, assim como os professores em geral, uma vez que, sem as diretrizes, as orientações para o ensino de graduação em Psicologia ficam sem direção definida, permitindo, de um lado várias possibilidades de abusos e lesões no ensino dessa profissão e, de outro lado, impedindo o necessário desenvolvimento da qualidade do ensino da mesma, com uma orientação que permita a identidade da formação no campo de atuação profissional (HÜBNER, 2002, p.1).

Ao se fazer uma análise das três cartas, observa-se que se assemelham no que diz respeito a uma preocupação do que seria aprovado e publicado, além de possíveis negligências que eram consideradas fundamentais. As duas primeiras cartas diferem-se quanto ao conteúdo, mas apontam cuidados que deveriam ter sido tomados, como a determinação da carga horária, o número de alunos por supervisor de estágio e a especificação das ênfases curriculares. Nenhuma delas foi suficiente para que as diretrizes não fossem publicadas e ainda não são levadas em conta tais ponderações. A última carta, a moção, parece mais favorável às Diretrizes propostas vide recentemente a modificação no que diz respeito à formação do professor de psicologia, que é justamente o que a referida carta aponta.

DOCUMENTO 13 – Parecer nº 0062/2004 – CNE – Diretrizes Curriculares do Curso de Psicologia. Relatora: Marília Ancona-Lopez.

Em 3 de julho de 2002, atendendo à ordem do Sr. Ministro da Educação, o Secretário da SESu devolveu o parecer 072/2002 ao CNE, que havia sido aprovado em 20 de fevereiro de 2002 e encaminhado para homologação. Assim, foi feito o último parecer, nº 0062, aprovado em 19 de fevereiro de 2004, feito pelos conselheiros Marília Ancona-Lopez (relatora) e Éfrem de Aguiar Maranhão, comissão que decidiu pela realização de nova audiência pública, que teve lugar em dezembro de 2003. Dessa audiência participaram as entidades representativas da área da Psicologia no país.

As discussões e colocações que ocorreram na audiência pública evidenciaram o agrupamento das entidades em dois grupos distintos, divergindo, principalmente, no que se refere à proposta de diferentes terminalidades ou perfis, para o curso de Psicologia, presentes nos Pareceres 1314/2001 e 072/2002 (BRASIL, 2002, p.2).

Representantes dos dois agrupamentos de entidades se encontraram em São Paulo, em fevereiro de 2004, e encaminharam à comissão um documento consensual que, respeitando grande parte dos documentos anteriores, superava as principais divergências até o momento apontadas. O documento constituiu a referência de base para a elaboração do Parecer e do

Projeto de Resolução a ele anexado (BRASIL, 2002). Sobre os estágios supervisionados, depois de muitas variações dos documentos anteriores, a carga horária foi definida, mantendo a estrutura original da versão de 1999 no que tange à divisão entre estágio básico e específico:

Os estágios visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais. Eles devem se estruturar em dois níveis - básico e específico - cada um com sua carga horária própria. O estágio supervisionado básico incluirá o desenvolvimento integrado das competências e habilidades previstas no núcleo comum. Os estágios específicos incluirão o desenvolvimento integrado das competências e habilidades que definem cada ênfase proposta pelo projeto de curso. Os estágios básico e específico deverão perfazer pelo menos 15% da carga horária total do curso (BRASIL, 2002, p.19).

Deste parecer para a versão final, não houve mudanças substanciais e/ou estruturais. O mesmo tem voto favorável da relatora e é aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Superior (CES). Com fundamento nos Pareceres CNE/CES 1.314, de 7 de novembro de 2001, retificado pelo CNE/CES 72, de 19 de fevereiro de 2002, em adendo ao CNE/CES 62, de 19, de fevereiro de 2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de abril de 2004, é publicado no Diário Oficial da União, em 18 de maio de 2004, a Resolução nº 8, de 07 de maio de 2004, que institui as DCNs para os curso de graduação em Psicologia.

A novidade com as diretrizes para a formação em psicologia é que temos agora um modelo embrionário que define as atribuições do psicólogo e, ainda, a caracterização do estágio enquanto um importante produto da formação.

Sendo este o instrumento legal que rege a avaliação desse curso, faz-se necessário analisar as diferentes concepções no passado e hoje. A Resolução, preocupada em aprimorar as competências e habilidades do estudante de Psicologia, propõe que os estágios curriculares assegurem o contato do graduando com situações, contextos e instituições. Assim, permitir-se-á que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo, portanto, recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso (BRASIL, 2004).

De acordo com essas diretrizes curriculares, os estágios supervisionados devem se estruturar em dois níveis – básico e específico – cada um com carga horária própria. O estágio supervisionado caracterizado como básico trará o desenvolvimento integrado das competências e habilidades previstas no núcleo comum; enquanto os estágios específicos incluirão cada ênfase proposta pelo curso (BRASIL, 2004).

As Diretrizes, ainda, definem 15% da carga horária total do Curso aos estágios curriculares. No entanto, a adequação à regra não é o que faz um bom curso, ou seja, uma boa formação não é aquela que necessariamente cumpre as Diretrizes. Estas devem apenas ser um parâmetro, uma base de onde podemos aprimorar e adaptar, sem nos engessar, pois, caso contrário, estaríamos aprisionando uma das características indispensáveis ao bom psicólogo: a flexibilidade. Sobre lidar com o inesperado, que envolve diretamente esta característica, Guerra (2002) faz desdobramentos entre o cidadão que se faz sujeito e vice-versa:

O cidadão se faz sujeito no momento exato em que há a (re) apresentação de um acontecimento. Aí, a soberania do sujeito surge, e não se contenta em residir no contrato social ou no aspecto jurídico-formal que universaliza o cidadão. Por sua vez, o sujeito se faz cidadão quando o espaço cívico desdobra e expande suas particularidades subjetivas (GUERRA, 2002, p.37).

Já que se configuram como o documento legal que rege a formação em Psicologia, e os cursos têm que responder a ela, cabe a nós profissionais da área debater e questionar para que assuntos como o da ética seja melhor definido nestes documentos. Temos que “é recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso” (BRASIL, 2004, p. 2008) e “as atividades de estágio supervisionado devem ser documentadas de modo a permitir a avaliação, segundo parâmetros da instituição, do desenvolvimento das competências e habilidades previstas” (BRASIL, 2004, p. 208). No entanto, um elemento que não foi definido é a relação aluno/hora/professor dos estágios. A ABEP propõe um parâmetro, mas os cursos privados tendem, visando redução de custos, a ter um elevado número de alunos por supervisor, prejudicando a qualidade dos estágios.

Uma das maiores limitações que enfrentamos durante a realização dos estágios é a baixa carga horária: seis horas semanais, divididas em duas visitas de três horas. Isso ocasiona uma descontinuidade de acompanhamento da dinâmica organizacional por parte dos estagiários. Muitas vezes, fatos que ocorreram na ausência dos estagiários não são relatados a eles, prejudicando, assim, algumas diretrizes que, em função destes fatos ocorridos, deveriam ser tomadas (CAMPOS, 2008, p.21).

De 13 alunos que participaram dos grupos focais, apenas um mostrou conhecimento das diretrizes curriculares, mas devido a um estágio que ele fez de pesquisa quando estava no terceiro período e do seu tema de monografia envolver a formação do psicólogo:

Conhecimento das diretrizes eu tive no terceiro período coincidentemente em função do estágio II, que é um estágio de pesquisa; cê faz um projeto de pesquisa no estágio II, e no III executa esse projeto, então eu tive conhecimento das diretrizes e do projeto pedagógico ali, coincidentemente nos estágios, num espaço que é de estágio

e pesquisa e eu aproveitei também esse conhecimento das diretrizes durante todo o curso, me ajudou muito conhecer as diretrizes, o projeto político-pedagógico do curso, inclusive é o tema da minha monografia também, a formação do psicólogo, é o tema da minha monografia. Então, eu acho que só acrescentou na minha formação conhecer os documentos que balizam o curso, eu acho que foi interessante, muito importante (A7 – ênfase CLÍNICA).

Mesmo que desde os primórdios da regulamentação da profissão os estágios sejam mencionados, as atuais Diretrizes Curriculares os abordam, primeiramente, apenas no artigo 12º, que trata das ênfases curriculares do curso. Após um enfoque sugestivo de quais ênfases podem ser escolhidas pelos Cursos de Psicologia nas Faculdades e Universidades, o parágrafo diz que estas devem incorporar estágio supervisionado estruturado para garantir o desenvolvimento das competências específicas previstas. Do 20º ao 24º artigo, praticamente os últimos das Diretrizes, afirma que a resolução vem tratar dos estágios supervisionados, porém em uma abordagem vaga e imprecisa, diferentemente das discussões tecidas anteriormente.

De acordo com as DCNs para os cursos de graduação em Psicologia, o foco da formação deve hoje estar mais focado nas competências e habilidades do que no conteúdo teórico e, ainda, “reportam-se a desempenhos e atuações requeridas do formando” (BRASIL, 2004, p.206). Ferreira Neto (2011) afirma que isso indica uma concepção de currículo não mais reduzida à grade das disciplinas, mas como o conjunto de experiências formativas, dentro e fora da sala de aula, oferecidas ao aluno durante sua trajetória. Além disso, implica a aquisição integrada de conhecimentos e habilidades, conectando tanto “o que”, quanto “como” fazer, enfim, em um conjunto de saberes em uso. “Temos, por conseguinte, uma bem acentuada transformação teórico-metodológica de entendimento de currículo. Seu centro se transfere da transmissão de conteúdos para a produção de capacidades de atuação em diferentes contextos” (FERREIRA NETO, 2011, p.42). Desenvolver as habilidades na articulação universidade-serviço-comunidade, de acordo com as DCNs para os Cursos de Graduação em Psicologia, evita o processo de formação protegida a favor de uma que seja corajosa e inventiva.

Não existe uma única forma de construir o que venha a ser a formação em Psicologia. Nem a que está construída é necessariamente inevitável, ou não pode ser transformada. [...] A problematização permanente, junto às agências formadoras e às entidades representativas da categoria, dos usos e efeitos do saber psicológico na sociedade se torna vital para o desenvolvimento de uma concepção de formação e profissão críticas em Psicologia [...] A Psicologia é uma das principais responsáveis pelas maneiras com que o mundo é visto. Daí, a importância dos estudos que envolvem a formação (BERNARDES, 2004, p.190).

DOCUMENTO 14 – Resolução nº 5, de 15 de Março de 2011 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.

Em 15 de março de 2011, foram instituídas Novas Diretrizes Curriculares para a Psicologia, que substituem as de 2004, publicadas no Diário Oficial da União no dia seguinte, em 16/03/2011. O parecer é o de nº 338/2009, aprovado em 12 de novembro de 2009, teve sua comissão formada por Antônio Carlos Caruso Ronca (Presidente) e, novamente, por Marília Ancona-Lopez. A alteração deve-se à Normatização sobre a Licenciatura em Psicologia, que já havia sido anunciada anteriormente na Lei de 7 de maio de 2004 (JORNAL DO FEDERAL, 2011). Segundo o art. 13 da Resolução que estabelece normas para o Projeto Pedagógico Complementar para a formação de Professores de Psicologia, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 horas, sendo 300 (trezentas) horas de estágio curricular supervisionado.

A ABEP, em conjunto com outras entidades da Psicologia Brasileira, empenhou-se em discutir a inserção da nossa área no Ensino Médio, em especial no que diz respeito a sua proposta de renovação. A resolução vai ao encontro desse debate. O projeto de formação de professores para a educação básica tem avanços, em nosso entender. O que a categoria – alunos, professores, coordenadores – precisa discutir incide nas implicações dessa nova lei para a organização dos cursos, para uma formação bastante qualificada, para o futuro trabalho dos professores de Psicologia. (JORNAL DO FEDERAL, 2011, p.15).

DOCUMENTO 15 – Carta de Salvador.

Em 11 de maio de 2011, em Salvador, a Diretoria Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) convidou coordenadores de curso de Psicologia e gestores de núcleos ABEP de todo o país para debater as Novas Diretrizes Curriculares de Psicologia anunciadas em 16 de março de 2011 (CARTA DE SALVADOR, 2011).

Ficou evidente o quanto a Psicologia tem se afastado de uma área histórica e nevrálgica para o país, na qual temos formação específica para contribuir. A necessidade de revermos os currículos para incluir, se ainda não o temos, o debate e a atuação cotidiana em Educação é mais do que oportuno (CARTA DE SALVADOR, 2011).

A ABEP tem reunido em encontros nacionais – como este em Salvador – diversos coordenadores dos cursos de Psicologia espalhados pelo Brasil, a fim de sistematizar tais discussões em torno das atuais diretrizes, que também acontecem por meio eletrônico (via e-mail, principalmente). A publicação dos debates acontece tardiamente, 7 anos após a publicação original das Diretrizes e está, até o presente momento, restrita às exigências para a

formação do professor de Psicologia, deixando outros pontos fundamentais da formação, inclusive os estágios curriculares, foco desta pesquisa.

No dia 16 de março de 2012, acontecerá, em São Paulo, o I Simpósio Psicologia e Formação: Diretrizes Curriculares e Licenciatura, realizado pela Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), sendo esta uma excelente oportunidade para coordenadores de curso, professores, estudantes e profissionais discutirem em conjunto as complexidades da formação em Psicologia.

O objetivo do evento é aprofundar as discussões sobre diretrizes curriculares e licenciatura, assim como pautar questionamentos referentes ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), incluindo os procedimentos de elaboração do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). A Abep articula a presença de representantes do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (JORNAL DO FEDERAL, 2012, p.16).

De acordo com Gomes (2000), se por um lado as Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, enquanto projeto de mudança, são uma ameaça às estruturas e feudos de muitos cursos, departamentos e universidades, em contrapartida elas oferecem uma oportunidade de reforma e integração, garantindo simultaneamente a homogeneidade e a diversidade de formação. A formação generalista e a ampliação das experiências práticas durante o curso superior seriam alternativas para atender à exigência de um perfil multiprofissional e proporcionar tanto a maturidade pessoal quanto a identidade profissional necessária para agir em situações de imprevisibilidade (GONDIM, 2002). Ao longo desse processo, tornou-se necessário avaliar a qualidade da formação recebida e estabelecer novos padrões para o ensino da Psicologia que se integrem às necessidades atuais decorrentes das transformações da profissão nos últimos anos.

De acordo com Ribeiro e Luzio (2008), a maioria dos cursos de Psicologia do País ainda está em processo de adequação para a implementação dessas Diretrizes, não sendo possível termos uma visão clara das consequências para a formação e exercício da Psicologia. Pela própria estrutura das Diretrizes e da política educacional vigente, parece-nos que poucas alterações haverá, a curto prazo, na formação do psicólogo.

Em síntese, pode-se concluir que os estágios, inicialmente, não faziam parte da formação, nas primeiras propostas de curso no Brasil. Posteriormente, sua prática se dá em serviços especializados no campo da psicologia clínica ou no da psicotécnica. É permitido que os estágios sejam realizados em outras instituições da localidade e que suas atividades se realizem com pelo menos 500 horas. A partir desta definição do currículo mínimo, o estágio

permanece ao longo de todo o cenário da formação do psicólogo e dos documentos a ela associados como pano de fundo, sendo mencionados sem aprofundamento e objetividade. Transforma-se em um mero coadjuvante e em nenhum documento específico – mesmo considerado parte indispensável à formação – ele é foco e discutido minuciosamente.

3 OS ESTÁGIOS CURRICULARES NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

As concepções sobre os estágios curriculares sofreram alterações ao longo do tempo, principalmente até se chegar à publicação das Diretrizes Curriculares, em 2004, conforme trabalhado no capítulo anterior. Para tanto, esta revisão de literatura apontará diversos conceitos e reflexões respeitando-se o tempo cronológico das ideias dos autores e autoras pesquisados sobre o tema.

A formação acadêmica é marcada por diversas relações que a cercam. As interações aluno/aluno, aluno/professor, aluno/funcionário, e entre os professores fazem parte da relação interpessoal que é o alicerce que oportuniza a aprendizagem a partir da qual se dá sua eficácia. A estrutura da instituição, a formação do corpo docente, sua diversidade, as condições de trabalho oferecidas, a gestão do curso e da instituição, também são fatores que concorrem para a qualidade da formação oferecida. A entrada brusca dos alunos em uma situação desconhecida é um fator desencadeante de tensões e ansiedades. Estes tipos de sentimento interferem de modo negativo no aprendizado, sendo imprescindível que o docente que atua diretamente em campo de estágio – principalmente no estágio inicial, ou seja, aquele que vai ser o *debut* do aluno em campo de estágio – incorpore atitudes de compreensão do outro (CARVALHO *et al.*, 1999). Afinal, durante todo o curso, o aluno deve fazer um intenso trabalho de autorreflexão.

O aluno deve ter um papel proativo quando busca uma oportunidade de estágio: onde desejo estagiar? Em que tipo de atividade ou projeto? Em que ambiente de trabalho? Quais são minhas potencialidades e quais são os meus limites para atingir as metas que tracei? O que posso “suportar” agora em nome de uma oportunidade futura? O que não devo suportar? Estas são algumas perguntas que merecem ser feitas pelo futuro estagiário (FRASSON, 2008, p.208).

Currículos complexos, estágios complexos, seres humanos complexos geram expectativas complexas, podendo desencadear conflitos tanto para alunos como para professores neste percalço. O acadêmico, nessa etapa do curso, é jovem, inexperiente, imaturo, com pouca ou nenhuma convivência com o universo do trabalho e pesquisa em psicologia.

A empatia precisa estar presente também na relação professor-aluno como um modo de ajudar o acadêmico a ver mais claro o que venha a ser uma relação interpessoal positiva. Segundo Aspy (1972, p.57), “o aspecto importante da empatia, tal como o reconhecemos no ensino, é fenômeno altamente interpessoal com sujeito e objeto concentrados numa resposta mútua”. Essa relação interpessoal, dinâmica, concentrada em uma resposta mútua, possibilita

ao professor não se contentar apenas com mudanças no conhecimento do aluno, mas almejar sempre mudanças na conduta, já que conhecimento, por si só, não produz condutas apropriadas.

A competência não é um conhecimento adquirido, mas, construído. Possuir conhecimento e habilidades não significa ser competente, pois é possível ter conhecimento se souber aplicá-lo (BRONCKART; DOLZ, 2004). Logo, as competências não são asseguradas por diplomas, não são inatas e, ainda, não são totalmente dominadas, já que são construídas ao longo da vida do estudante, sendo formadas com base em aprendizagem em ambientes formais e informais. Goldberg *et al.* (1974), em um dos estudos pioneiros sobre a avaliação das competências profissionais, define o termo competência como o grau de racionalidade profissional, isto é “da eficácia e eficiência no desempenho em certa profissão” ou da “percepção inteligente dos fins” e, ainda, da “adequação funcional dos meios aos fins” (p.25). A noção de competência, portanto, assinala um saber integrador que responde às especificidades de um contexto de ação.

3.1 Definições de estágios curriculares anteriores à publicação das DCNs

Em virtude da considerável mudança na forma de se conceber os estágios curriculares, antes e depois da 1ª versão das Diretrizes Curriculares em 1999, bem como após sua publicação em 2004, neste subitem, serão feitas diversas conceituações – respeitando esta ordem cronológica – a fim de mostrar como os mesmos variam em definição de acordo com o momento em que o curso de psicologia estava sendo discutido no Brasil, a partir, inclusive, dos documentos que regem a profissão, conforme trabalhados no capítulo anterior. Torna-se imprescindível, portanto, traçar um desenho de como foi feita a transformação dos estágios curriculares, ou seja, um estudo histórico que envolve Psicologia, Universidade e Estágio.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (2003), o conceito de estágio supervisionado consolidou-se, historicamente, no Brasil, ligado ao conjunto das leis Orgânicas do Ensino Profissional, definidas no período de 1942-1946. Nessa época, os estágios supervisionados eram vistos como “etapa preparatória” para a ocupação de postos de trabalho. Representavam oportunidade aos alunos da formação industrial, comercial ou agrícola de conhecerem *in loco* ou *in service* aquilo que lhes era ensinado nas escolas. No entanto, foi na década de 1970, com a implantação da Lei Federal nº 5.692/71, que os estágios curriculares supervisionados ganharam força e cresceram em importância, principalmente porque um parecer do extinto CFE, de nº 45/72, considerou o estágio supervisionado como

obrigatório para as habilitações profissionais técnicas dos setores primário e secundário da economia, bem como para a área de saúde. Esse novo conceito de formação profissional provocou a definição de uma legislação específica para o estágio supervisionado: a Lei Federal nº 6.494/77, regulamentada pelo Decreto Federal nº 87.497/82.

De acordo com essa lei o estágio supervisionado foi concebido como estágio profissional supervisionado. Entretanto, a atual LDB desvinculou a educação profissional de educação básica e, em decorrência desse fato, o Artigo 82 dessa Lei ampliou os objetivos e a abrangência do estágio supervisionado, previsto na Lei Federal nº 6.497/77. É necessário ressaltar que apesar da existência dessa Lei que regulamenta os estágios no Brasil, as agências formadoras possuem uma margem de liberdade para estabelecerem normas e critérios próprios ao seu funcionamento. (CÂMARA, 2004, p.32).

O artigo 2º do Decreto nº 87.497 (regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudante de estabelecimentos de ensino superior), de 18/08/1982, afirma: “considera-se estágio curricular, para os efeitos deste decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho em seu meio, sendo realizadas na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado”.

E, ainda, com relação à definição do estágio curricular, o Art. 3º do Decreto citado acima é também decisivo para essa questão e diz: “O estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria, e dele participam pessoas jurídicas de direito público e privado, oferecendo oportunidade e campos de estágio, outras formas de ajuda, e colaborando no processo educativo”.

Para explicitar ainda melhor a natureza dos estágios curriculares supervisionados, é necessário ressaltar que esse decreto ainda dispõe que os estagiários deverão ser alunos regularmente matriculados e que venham frequentando efetivamente cursos profissionalizantes de segundo grau e supletivos, assim como cursos vinculados à estrutura do ensino público e privado, nos níveis superiores.

Araújo (1985) lembra que o estágio é fundamental para a formação profissional e que a ação do estagiário na escola, por exemplo, pode facilitar ou dificultar a formação de um conceito preciso sobre que papéis e em que possibilidade se pode esperar resoluções eficientes por parte do psicólogo.

Andrade (1989, p.55) entende o estágio curricular “como a etapa de aplicação do conhecimento reflexivo e do aperfeiçoamento de habilidades numa situação real; é o

momentum de junção do saber com o fazer, que conduzirá suas dúvidas a um agir profissional mais consciente, crítico e reflexivo”. Já Campos (1989) conceitua o estágio como um conjunto de atividades supervisionadas, de cunho profissionalizante, que legalmente o aluno deve cumprir para complementar seu currículo acadêmico.

De acordo com Fazenda *et al.* (1991), a proposta do estágio supervisionado é o engajamento na realidade, a possibilidade de perceber desafios que a carreira pode oferecer, refletindo sobre a profissão. Por outro lado, Witter *et al.* (1992) apontam que a eficácia de um estágio está relacionada com o controle de qualidade do mesmo.

Felippe (1993) considera que a graduação em Psicologia é caracterizada por três elementos que devem funcionar de modo integrado e complementar: a formação básica, fundamentada nos pontos de vista epistemológico, histórico e metodológico; a pesquisa, caracterizada por um exercício intensivo de construção de um projeto de trabalho, elaboração de ideias, recurso às formulações teóricas de outros autores; e, por fim, as práticas em Psicologia, que se resumem atualmente às oportunidades de estágio.

Por serem obrigatórios nos cursos de graduação em Psicologia, os estágios configuram-se como parte essencial e não complementação da formação; precisam, portanto, estar integrados ao seu conjunto. De acordo com Silva (1999), nas IES não há uma concreta integração entre essas duas fases no curso de Psicologia. Geralmente os currículos dos cursos apresentam uma divisão claramente demarcada entre formação básica, teórica e a profissional total.

O estágio é, por conseguinte não apenas uma parte da formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento profissional do aluno, de tal forma que o curso de Psicologia fica com boa parte da responsabilidade no que diz respeito ao sucesso final ou fracasso do aluno na realização de suas próprias possibilidades e na sua adaptação à vida profissional (SILVA, 1999, p.3).

Quanto à definição de estágio, Burriola (1999) sustenta que se trata de um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto em que se observa um leque de situações, são atividades de aprendiz profissional que se manifestam para o estagiário, tendo em vista a sua formação profissional. O estágio é o *locus* em que a identificação profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente.

O estágio curricular se sustenta a partir de um conjunto de ideias e procedimentos que garantem não só seu funcionamento, como também estabelecem condições para um determinado exercício na vida profissional. Esse conjunto de ideias e procedimentos se alinha

em uma rede de fazeres que compõem e justificam significações de caráter operacional e tecnicista. Do ponto de vista operacional, enfatiza-se a proximidade de saída para o "mercado" de trabalho. No aspecto tecnicista, a ênfase se localiza na preocupação em articular o repertório de aportes teóricos acumulados e sua respectiva aplicabilidade nos "diferentes" campos de ação da Psicologia (DIAS, 1999, p.22).

Bianchi *et al.* (2001) consideram que compete ao aluno demonstrar conhecimento da teoria aprendida, realizar seu trabalho com dignidade, demonstrar competência, simplicidade, humildade e firmeza. Campos *et al.* (2001) indicam uma urgência no processo de formação que reafirmam a necessidade de aproximar o acadêmico da realidade:

A interação ativa do aluno com a população e profissionais de saúde deverá ocorrer desde o início do processo de formação, proporcionando ao aluno trabalhar com problemas reais, assumindo responsabilidades crescentes como agente prestador de cuidados, compatíveis com seu grau de autonomia (CAMPOS *et al.*, 2001, p.57).

3.2 Definições de estágios curriculares posteriores a publicação das DCNs

Em definição mais recente, a partir do início do debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, os estágios são definidos como conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora, que procuram assegurar a consolidação e articulação das competências estabelecidas. Estes visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso (BRASIL, 2004).

Segundo Câmara (2004, p.35), além desse reconhecimento legal, muitos profissionais afirmam que na maioria das vezes o estágio curricular repercute diretamente sobre a prática profissional subsequente. De fato, há uma tendência dos profissionais atuarem repetindo as atividades que desenvolveram durante o estágio curricular. Será que isso pode ser devido ao formato padronizado e pouco criativo dos estágios oferecidos? Uma das alunas entrevistadas denuncia, segundo ela, a falta de compromisso da Instituição em aprimorar os estágios curriculares:

Tem uma grande maioria muito insatisfeita com os estágios, da forma como eles são colocados; esses estágios, eles são muito repetitivos, muitas vezes começa a fazer uma coisa aí você não tem a oportunidade de continuar o que você fez anteriormente ou até mesmo você, no próximo semestre, vai repetir aquilo que já fez. Então é uma coisa que eu fico pensando, do compromisso que fica, porque nesses estágios

curriculares fica muito pra mim de que a comunidade, o local que vai fazer o estágio, como um recorte da realidade pra estudar algumas coisas, falar que fez uma prática, alguma coisa desse tipo, mas não tem uma implicação naquilo primeiro porque eu acho que o aluno, ele não vai implicar naquilo porque também tem as dificuldades do aluno, o aluno tem a dificuldade de deslocamento, tem a dificuldade de manter ali... as vezes começa uma prática e não tem como dar continuidade então aí fica aquela preocupação assim: “o que que a gente ta fazendo?” “o que que a gente ta oferecendo para essa comunidade?” [outra aluna fala: “como se fosse um laboratório”] um laboratório, justamente, como se fosse isso... (A 8, ênfase POS).

Outra aluna, da ênfase Clínica, concorda com esta posição da falta de continuidade e traduz a questão da falta de atitude profissional, no que diz respeito ao comprometimento para com os atendimentos que acontecem na clínica-escola da Universidade:

Eu acho que acaba por não estimular um compromisso do aluno com os clientes que ele atende, assim, eu acho que as vezes a gente até vê atitude não profissionais lá na clínica as vezes a gente vê alunos comentando do caso no corredor, as vezes tem um cliente do lado e ele fala: “ah, não, o cliente podia num vir hoje, eu to cansado” e tem um cliente do lado ouvindo aquilo e aí prejudica o atendimento de outra pessoa que não tem nada a ver que tava esperando pra fazer um atendimento legal então acho que, assim, falta um pouco dessa conscientização dos alunos também, assim, desse cuidado com os clientes, com as pessoas que aparecem, porque é um preparo profissional, a gente tem que agir como profissionais, ter essa responsabilidade (A 11, ênfase CLÍNICA).

A ideia da complexidade dos fenômenos e situações sempre deve ser o eixo da reflexão sobre a multideterminação do fenômeno psíquico. A psicologia se manteve durante muito tempo alienada das necessidades da sociedade brasileira, favorecendo uma pequena parcela da população, realizando uma prática descontextualizada, a-histórica, a-política. (PORTES; MÁXIMO, 2010). Nesse sentido, os estágios deveriam articular teoria e prática, além da necessidade de sistematização destas, que abririam novos campos de investigação. Acima de tudo, deveria ser estimulado e exigido o rigor ético em todos os níveis de atuação e aquisição de conhecimento, sempre inserido em uma leitura crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos (CAMPOS, 2008).

Se na experiência como estagiário o jovem não exerce seu papel crítico, não avalia seu espaço de influência e não tem a iniciativa de buscar o que deseja, pode correr o risco de, muito cedo, apegar-se apenas a um emprego e não a um trabalho de valor. Se, quando lhe é permitido com mais tranquilidade exercitar a possibilidade de passar por várias áreas, avaliar o que efetivamente o entusiasma em termos de trabalho, aprender com as decisões equivocadas, com menor grau de cobrança do que quando profissional maduro, ele se acomoda a uma posição de “vítima” (“sou explorado”, “não sou reconhecido”, “a concorrência é desleal” etc.), é possível prognosticar que as chances de construção de uma carreira que atenda aos seus reais interesses começam a ser comprometidas a partir daí (FRASSON, 2008, p.208).

A citação acima indica que o exercício do estágio curricular favorece, por meio da exposição ao aluno de situações concretas de intervenção, que ele possa desenvolver consciência crítica e reflexão e, por que não, modificar a realidade do ambiente em que estiver atuando. A diversidade na oferta dos estágios por parte da universidade favorece ao aluno poder escolher, inclusive, onde vai querer aperfeiçoar-se para atuar com mais qualificação posteriormente, o que não tiraria, obviamente, o seu compromisso ético de concluir determinados projetos ao longo do semestre.

Devem ser levadas em conta não só a cultura da instituição, traduzida em valores, práticas, princípios pedagógicos e epistemologias, como as condições materiais de implementação, como horas disponíveis para professores, locais apropriados para supervisão, entre outros [...] Estágio supõe práxis, isto é, prática refletida, muitas vezes reformulada, refeita e nem sempre compatível com os resultados esperados (JORGE; MOREIRA; SILVA; ANDRADE, 2009, p.64-65).

Quanto mais diversificada for a oferta das áreas de atuação, mais o estudante em formação poderá abrir seu leque de experiências e antecipar os possíveis caminhos de formação complementar que desejará fazer para completar sua qualificação inicial. A prática é imprescindível, pois facilita o encontro do aluno com seus limites e, assim, favorece informações que permitem a identificação de quais lugares não irá querer atuar. Faz-se necessário apontar que, mesmo como parte da formação, o estágio curricular supervisionado não se configura de forma equivalente às disciplinas teóricas de sala de aula. O compromisso de estar com clientes, ou caso o aluno atue em centros de recuperação, asilos, Centro de Atenção Psicossocial – CAPS, acompanhamento terapêutico, não permite que ele simplesmente possa escolher faltar e utilizar os seus 25% de direito de ausência, como faz com as disciplinas. Afinal, não é o dia da colação de grau que, magicamente, transforma o aluno em psicólogo, visto que sua postura ética e profissional já deve estar sendo exercida desde quando começa sua prática com os estágios curriculares supervisionados. Trata-se, portanto, de uma formação também voltada para a ética profissional.

Os estágios curriculares supervisionados estão diretamente ligados às exigências do mercado de trabalho, e nascem da necessidade de acompanhar a transformação da tecnologia, principalmente a partir do século XX. É fundamental na formação do psicólogo, além de uma base teórica, aliar experiência e prática, a fim de que esteja qualificado para acompanhar o crescimento da economia, que sempre aperfeiçoa seus métodos de trabalho e oferece cada vez mais áreas de atuação que demandam intervenção psicológica.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora e procuram assegurar a consolidação e articulação das competências estabelecidas (BRASIL, 2004). Na avaliação de docentes da instituição, alvos deste estudo, os estágios possuem múltiplas funções e possibilidades:

Podemos considerar o estágio como uma modalidade de formação que, por sua natureza, contém potencialidades de integração, tanto no plano intra-acadêmico como também das relações entre universidade-sociedade. [...] As atividades de estágio devem levar em consideração a conjuntura da universidade, nos aspectos de princípios norteadores da instituição e de sua organização administrativa, bem como a sociedade, no que se refere a demandas sociais emergentes, campos de atuação, metodologias vigentes, que constituem o campo de implementação das práticas de estágio (JORGE; MOREIRA; SILVA; ANDRADE, 2009, p.64).

Campos (2008) corrobora com tal definição e assinala, ainda, a peculiaridade do estágio curricular enquanto disciplina:

O estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente, muitas vezes desvalorizada no campo. Deve ser aproveitado como prática profissional enquanto aprendiz. Esse é o momento da aprendizagem com suporte técnico, é o momento de ter dúvidas de questionar, de entender se as suas concepções a respeito de determinado assunto estão certas ou erradas. E então, frente aos inúmeros pontos de interrogação, o aluno-estagiário precisa procurar ajuda de especialistas (supervisores de campo ou acadêmicos) que o orientem adequadamente de acordo com a situação (CAMPOS, 2008, p.92).

3.3 Impactos da nova formulação de estágios básicos e profissionalizantes na formação do psicólogo

A atual tendência das IES, induzidas pelas Diretrizes de colocarem o início dos estágios curriculares cada vez mais cedo nos cursos de graduação em Psicologia, tem gerado profundas mudanças na forma como os mesmos são concebidos, inclusive na sua relação com as disciplinas de núcleo comum e das ênfases. Fazer o aluno escolher uma dentre duas ou mais ênfases que são oferecidas no último ano interrompendo o núcleo comum, como faz o curso estudado, talvez não seja a melhor maneira de operacionalizar o que as diretrizes curriculares propõem (Art. 14). A organização do curso de Psicologia deve, de forma articulada, garantir o desenvolvimento das competências do núcleo comum, seguido das competências das partes diversificadas - ênfases - *sem concebê-los, entretanto, como momentos estanques do processo de formação* (BRASIL, 2004, grifo do autor). As Diretrizes

Curriculares são claras ao especificarem que “as ênfases devem incorporar estágio supervisionado estruturado para garantir o desenvolvimento das *competências específicas* previstas” (BRASIL, 2004, p.207). No entanto, algumas IES têm optado, por exemplo, para que o aluno faça disciplinas de núcleo comum durante todo o curso, e somente algumas disciplinas específicas de ênfases sejam oferecidas juntamente com outras do núcleo comum, com os respectivos estágios supervisionados.

O estágio básico, por outro lado, é uma disciplina que integra a nova proposta de currículo do curso de graduação em Psicologia, antecipando, assim, sua aproximação do campo das práticas. Os objetivos dos estágios de núcleo básico são: promover a relação e o compromisso social dos alunos com a população regional, na perspectiva da Psicologia enquanto ciência e profissão, bem como propiciar a reflexão sobre os condicionantes históricos das características psicossociais da população regional. Como produto das reformas curriculares que se seguiram às Diretrizes, essa disciplina visa proporcionar ao estudante um contato inicial com o exercício da profissão, diminuindo a distância entre o campo e a sala de aula, lacuna observada na proposta anterior de “currículo mínimo”. Nota-se, também, que os estágios do final de curso tendem a ser mais valorizados, o que acaba, às vezes, por desmerecer os de núcleo básico.

Sobre os estágios iniciarem mais cedo, alguns alunos entrevistados consideram importante o início no segundo período do curso, no entanto, fazem algumas ponderações:

De cara a gente já chega no segundo período tem que fazer estágio acho que já assusta um pouco assim, o aluno que ele já se sente totalmente inexperiente com relação a isso, e quando falam em estágio pra gente, o estágio atuação, a gente pensa nisso, atuar com alguma coisa, e aí quando “ocê” vai lidar com a posição de que você tem que ficar passivo e só olhar e ver como é que é e fazer alguns relatórios do que você está vendo, é muito complicado isso, e eu senti muita falta (senti muita falta mesmo) dos estágios dentro da área de políticas públicas. (A 1 – ênfase POS)

Bem, assim, eu acho que eu sou bem crítica com relação a isso porque eu acho que tem muita coisa que é desnecessária aqui dentro, sabe? Eu acho que, iniciar no segundo período, é muito interessante, só que eu acho que o que eles oferecem no segundo período, a forma com que eles oferecem o estágio, não é interessante, porque assim, você não absorve tanta coisa, ce tem uma coisa superficial (A 2 – ênfase POS)

Eu acho interessante, porque eles iniciam, assim, eles vão devagarzinho, né? Eu acho bacana desde que chegasse agora no final (como tem uma discussão) porque a gente inicia com um daí a pouquinho já vem dois, e, juntando isso à nossa grade, que é muito puxada, realmente eu acho que tá ficando muito desgastante então deixa de ser prazeroso, de ser produtivo, tanto na sala de aula quanto nos estágios. (A 4 – ênfase CLÍNICA)

Silva (2006), a partir de um estudo de caso feito na Faculdade Auxilium de Lins (FAL), no ano de 2004, considera que existem quatro desafios em função do contraste identificado entre os estágios de núcleo básico e os estágios profissionalizantes. O primeiro é o fato de que o estágio de núcleo básico, inserido no 2º ano da formação do aluno, por um lado interpela o estudante principiante com questões que ele ainda não desenvolveu, como o conhecimento teórico básico, para dar conta de explicar, compreender e analisar as questões próprias da Psicologia. Por outro lado, desde já, favorece com a promoção dos conhecimentos requeridos para o exercício profissional, como a tomada de decisões, a comunicação, a liderança, a administração, o gerenciamento e a educação permanente do estagiário. Como segundo desafio, o estágio apresenta uma proposta nova quanto aos objetivos, às atividades e o papel do estagiário de Psicologia. Nesse caso, o estagiário não realiza atividades que sejam exclusivas do psicólogo, como o psicodiagnóstico ou a psicoterapia. A proposta é apresentar e integrar o aluno a um contexto social – até então pouco conhecido –, favorecendo o desenvolvimento das competências de planejamento, análise, síntese, observação, descrição, entre outras. O terceiro desafio apresenta-se pelo fato de que essa modalidade de estágio visa oferecer, em um primeiro momento, aos alunos formação e treinamento integrais, por meio do acompanhamento docente zeloso dos efeitos sobre os estudantes desse lançamento inicial ao mundo da Psicologia. Isso implica em supervisões frequentes e contato estreito com as entidades concedentes. No caso da experiência na Faculdade Auxilium de Lins (FAL) esse acompanhamento exigiu mudanças na contratação dos docentes, como por exemplo, contratá-los por mais horas de trabalho, considerando a) que os grupos de supervisão de estágio acontecem no máximo com 10 alunos; e b) em função da necessidade de disponibilidade de horário do professor-supervisor para estar sempre em contato com as entidades concedentes e melhor acompanhar os estagiários (SILVA, 2006, p.1).

Por fim, o quarto desafio vivenciado incide no fato de que esse estágio, para cumprir suas finalidades, muitas vezes deve ser inserido em entidades que não têm um psicólogo contratado. Vale ressaltar que tais ponderações referem-se a um relato de experiência, não se configurando, portanto, em uma pesquisa global.

Por outro lado, a ausência do psicólogo nas entidades, como por exemplo, nos Programas de Saúde da Família (PSFs), CAPS e CREAS, tem trazido algumas dificuldades, pois como essa experiência representa uma modalidade de estágio nova e pouca conhecida, existem empecilhos ao firmar o acordo de cooperação entre a entidade concedente e a faculdade para que o estudante-estagiário permaneça na instituição realizando a atividade de estágio sem o acompanhamento do profissional responsável (SILVA, 2006). Vale lembrar que

em alguns equipamentos sociais de proteção, o profissional de psicologia está presente, mas não nomeado como tal; é nomeado como “técnico”.

Nesse caso, o acompanhamento do estágio ocorre nos horários de supervisão na própria faculdade, com o professor responsável ou, se necessário, com o coordenador do curso, que também organiza o ciclo dos estágios de núcleo comum. O fato da entidade concedente não contar com um psicólogo e receber estagiários de Psicologia ainda não está previsto na legislação que regula a matéria, Lei 8.859/1994 (BRASIL, 1994). Essa questão tem provocado um impacto na sociedade que os tem recebido, uma vez que o estudante-estagiário não cumpre com as expectativas criadas pela própria, pois dele é esperado o serviço de um psicólogo profissional.

A diferença nos papéis do estagiário de núcleo básico e do profissional em Psicologia tem provocado duas reações contrapostas, a primeira de resistência para aceitar o novo, já a segunda de interesse por considerar que esse aluno poderá colaborar com o funcionamento da instituição atendida, mas não como psicólogo, e sim como uma pessoa que está disposta a colaborar e a prestar serviços diversos (SILVA, 2006, p.2).

A realização eficiente das tarefas de acompanhamento do estudante e das entidades de estágio exige recursos que não foram previstos nas diretrizes para a implementação dos cursos de Psicologia, como, por exemplo, a contratação de professores supervisores de estágio com carga horária direcionada para acompanhamento tanto do aluno quanto da entidade.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais somente consta que “os estágios serão supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora, assegurando a consolidação e articulação das competências estabelecidas” (BRASIL, 2004, p.208).

Além disso, não é previsto nas DCNs que o estágio de núcleo básico seja realizado em entidade que não conta com a participação do psicólogo. Ao mesmo tempo, também é recomendado que o aluno seja envolvido em atividades individuais e de equipe, que incluam observação e descrição do comportamento em diferentes contextos, bem como que os estágios supervisionados visem assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que as atividades de estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso (SILVA, 2006).

Na resolução do Conselho Federal de Psicologia, n.018/2000, Título IV, do Exercício Profissional, capítulo I, constata-se que o estágio deverá ocorrer somente nos casos de natureza didática, devendo o estagiário ser supervisionado no local de estágio (BRASIL,

2000). A resolução considera que ele deve estar cursando disciplina profissionalizante com atividade prática.

Quanto à carga horária do estágio, de acordo com as DCNs (BRASIL, 2004), há uma divisão em dois níveis de estágio: básico e específico, ambos devendo ter 15% da carga horária total do curso. Entretanto, considerando que não há menção quanto essa carga horária; logo, a dúvida seria em relação à carga horária para o estágio de núcleo básico e para o estágio de formação profissional.

3.4 Integração dos estágios curriculares com as áreas de atuação do psicólogo

Discutindo o papel que a formação do aluno poderia exercer em sua atuação profissional futura, Carvalho (1982) sugere o “contato com condições concretas em que os psicólogos estão atuando, principalmente aquelas que de alguma forma fujam às atuações convencionais e representem uma expansão nas modalidades de atuação” (p.17).

De forma mais ampla, acreditamos que a exposição do aluno a situações em que ele experimente o contato com a diferença e a diversidade que caracterizam a Psicologia como área de conhecimento e profissão pode lhe ser educacionalmente valioso, não apenas enquanto futuro profissional, mas também enquanto indivíduo em desenvolvimento (SIMÃO; BETTOI, 2002, p.622).

A formação de psicólogos não articula as estratégias oferecidas nos Serviços de Psicologia universitários à realidade dos serviços públicos e privados. Ela não assume o desafio de construir projetos políticos pedagógicos na parceria serviço-universidade-comunidade. Segundo Silva (1999),

[...] pouco se tem falado sobre a atuação dos alunos em estágio, suas perspectivas, receios e desejos frente a sua posição de pesquisador, uma vez que o atuar profissionalmente nessa área envolve ser um bom investigador que busca a observação, a interpretação e a ação reflexiva (SILVA, 1999, p.2).

Os estágios devem ser planejados para a diversidade de cenários e modalidades de práticas profissional do psicólogo, dentre elas: acompanhamento terapêutico, análise institucional, trabalho em grupo, orientação vocacional, trabalho em equipes de recursos humanos junto ao setor jurídico, visitas domiciliares e a intensificação de cuidados em saúde.

A integração teórico e prática durante o estágio aparece como confronto entre ambas, a formação prática ao invés de capacitar o aluno para analisar situações em que irá atuar, estaria proporcionando apenas a aprendizagem técnica e a repetição

automatizada da teoria nas diversas situações com clientes futuros (SILVA, 1999, p.4).

Para Matos (2000), o curso de formação do psicólogo deve constituir uma plataforma para o desenvolvimento de profissionais capazes de responder, ao mesmo tempo, às necessidades de aperfeiçoamento da ciência psicológica e ao atendimento de necessidades sociais.

De acordo com Bastos (2001), as IES, na tentativa de propor uma formação generalista e pluralista, passaram a incluir novas áreas de atuação do psicólogo, e disciplinas teóricas. Consequentemente, a agregar novos estágios, ampliando a fragmentação das disciplinas, e sem cuidar da integração dos conteúdos em torno dos eixos comuns, o que acabou por pulverizar os currículos.

Bastos (2001) considera, ainda, a partir do mapeamento do ensino de Psicologia em todo o país e do conjunto de reflexões sobre formação em psicologia, que o termo generalista começou a ser empregado para uma formação oposta à de especialista. Em outras palavras, uma formação não limitada à área e ao modelo de atendimento clínico. Em razão desses debates, o termo pluralista passou a ser empregado em contraposição à formação em apenas uma abordagem teórica.

O aluno durante anos aprendeu a memorizar e a decorar aquilo que lhe foi ensinado, mas quando chega o momento de estágio é exigido deste que ensine, interprete e analise o mesmo conteúdo. Essa modificação do comportamento, onde o aluno já não é aluno, mas ainda não é profissional pode gerar temor do fracasso frente ao seu desempenho como estagiário e como futuro profissional, gerando contradições entre suas representações da profissão e a realidade em que atua (SILVA, 1999, p.2).

É consenso que os cursos de graduação precisam oferecer uma formação que contemple conhecimentos sobre as áreas emergentes, incluindo aí a produção de pesquisas aplicadas e um posicionamento crítico em relação às práticas tradicionais (BASTOS, 2002). Algumas alunas entrevistadas nos grupos focais confirmam esta ideia:

Eu acho que é importante a gente entrar em contato com várias áreas da Psicologia, que tem assim, e algumas áreas até que a gente desconhece, é uma oportunidade de você conhecer as áreas que tem e às vezes desempenhar papel diferente; tem também a questão da Psicologia acho que tá muito voltado para esse negócio de achar que é clínica, ainda tem essa fantasia que ronda ainda a Psicologia de que achar que Psicologia é só coisa clínica mesmo e a gente vê a clínica em todos os lugares (tem essa dificuldade) (A 1 – ênfase POS).

Assim, acho que a função do estágio mesmo é essa questão do aprendizado mesmo, a gente conhecer várias áreas, acho que isso é muito interessante, eu posso dizer que

todas minhas práticas extracurriculares eu vejo que os estágios curriculares, eles me ajudaram muito. E eu vejo que tem uma diferença muito grande lá fora, assim, comparando com outras Universidades. Então, eu acho que ela proporciona assim, um campo muito grande de aprendizado (A 2 – ênfase POS).

Dolz e Ollagnier (2004) sustentam que a apropriação do conhecimento teórico não é suficiente para julgar que o conhecimento prático seja eficaz; no cotidiano de trabalho, valoriza-se o conhecimento obtido por meio da experiência, ou seja, por meio da prática do trabalho.

Camilo e Coelho (2009) – acadêmicas do Curso de Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – refletem sobre a prática em estágio de extensão universitária. As autoras observaram, por meio de um trabalho realizado, que os objetivos do estágio são princípios que ficam como pano de fundo enquanto ele é realizado, tais como: desfazer uma pré-concepção enclausurante de subjetividades marcadas pela desigualdade social e cultural; instrumentalizar os estudantes de psicologia e ampliar seus conhecimentos em diversas áreas; e criar possibilidades de se habitar novos lugares – sociais, econômicos, culturais e subjetivos. O estágio estaria voltado para uma formação ética e o exercício da cidadania.

Colocam-se questionamentos sobre a importância da prática de extensão universitária do aluno de graduação e como esta experiência possibilita um canal de comunicação com a teoria apresentada durante o curso, bem como reflexões a cerca da prática profissional, contribuindo deste modo para uma formação sólida e ética pautada do compromisso social e reflexões sobre a práxis (CAMILO; COELHO, 2009, p.162).

Há, dessa maneira, o deslocamento da sala de aula como centro de referência para jornadas acadêmicas, iniciação científica, práticas de extensão, participação em congressos, monografias, visitas técnicas dentre outras atividades. Nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, tal tendência, ainda incipiente, é taxativa no sentido de que o planejamento acadêmico deve assegurar o envolvimento do aluno em atividades, individuais e de equipe, que incluam, entre outros:

- a) Aulas, conferências e palestras;
- b) Exercícios em laboratórios de Psicologia;
- c) Observação e descrição do comportamento em diferentes contextos;
- d) Projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes do curso;
- e) Práticas didáticas na forma de monitorias, demonstrações e exercícios, como parte de disciplinas ou integradas a outras atividades acadêmicas;
- f) Consultas supervisionadas em bibliotecas para identificação crítica de fontes relevantes;

- g) Aplicação e avaliação de estratégias, técnicas, recursos e instrumentos psicológicos;
- h) Visitas documentadas por meio de relatórios a instituições e locais onde estejam sendo desenvolvidos trabalhos com a participação de profissionais de Psicologia;
- i) Projetos de extensão universitária e eventos de divulgação do conhecimento, passíveis de avaliação e aprovados pela instituição; e
- j) Práticas integrativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências em situações de complexidade variada, representativas do efetivo exercício profissional, sob a forma de estágio supervisionado (BRASIL, 2004, p.207-208).

Grande parte dos cursos de Psicologia parece fracassar ao centralizar seus esforços em um modelo de formação que desconsidera a ampliação dos cenários e âmbitos de trabalho, que restringe e privilegia apenas algumas das habilidades necessárias para formar um psicólogo generalista. Isso faz com que o aluno sinta-se despreparado e inseguro quando se defronta com o início dos estágios curriculares na graduação.

Geralmente o aluno e a aluna de Psicologia chegam ao estágio curricular com uma sensação de que nada sabem e de que nenhum conhecimento foi apropriado nos quatro anos que estiveram estudando antes de iniciar o estágio. Isso é um problema muito comum nos últimos anos de faculdade, proveniente, possivelmente, da ansiedade e do grande temor relacionado à entrada no mercado de trabalho. Mas no caso da formação em Psicologia pode existir ainda uma outra justificativa: a negligência em nossos cursos com relação à conexão e à continuidade entre as tantas disciplinas ministradas (CORREIA, 2009, p. 65).

Uma pesquisa realizada que teve por objetivo refletir sobre a formação do psicólogo tomando como referência o discurso de egressos do curso de Psicologia da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, a fim de verificar se a formação profissional responde às demandas sociais da região, apesar de local, pode estender seus resultados a outras regiões do Brasil:

O estágio parece ter cumprido o papel de integrar teoria e prática e de facilitar a inserção profissional. É importante notar o crescimento dos psicólogos que trabalham na área da saúde, provavelmente decorrente da abertura de vagas nas Unidades Básicas de Saúde do SUS e dos CAPS e CRAS. Apesar disso, uma alta porcentagem dos pesquisados (quase 90%) busca o aperfeiçoamento por meio de cursos de especialização ou extensão, paradoxalmente, na área clínica (MARTINS; MATOS; MACIEL, 2009, pp.1038-1039).

3.5 A supervisão dos estágios curriculares na formação em Psicologia

De acordo com Dias (1998), um tipo de supervisão se faz necessária, no sentido de recolocar a lógica dualista – teoria e prática – no seu lugar de direito além de articular, no campo dos saberes oficiais, um conjunto de premissas interessadas em ratificar e reordenar

práticas, que forcem reconhecimentos e legitimidade a partir de certas determinações curriculares.

Refiro-me aqui ao modo como se configura o modelo supervisor e estagiário, apresentados como naturalizados, entendidos como entidades anteriores desse próprio fazer e delimitados a priori no viver se sua práxis. Seduzido pela obviedade, se localiza o estagiário no lugar daquele que aguarda a oportunidade de materializar a forma modelizada das concepções teórico-técnicas adotadas pelo supervisor, já que ambos acreditam ser a Supervisão o lugar onde se credencia para a vida profissional uma espécie de antecâmara de cenas verdadeiras (DIAS, 1998, p.24).

Em decorrência da lógica tecnicista tão bem entranhada na maneira de pensar e formular ações em Psicologia, é que se constata como que as surpresas e os desafios são evitados por todos aqueles que preferem o lugar confortável do reconhecimento – “o especialista”. Assim, iniciativas singulares e pioneiras, postas em ação sempre que uma situação exige pesquisa e ousadia, acabam sendo capturadas em guetos de saberes, procedimentos, que não tardam em reivindicar sua honrosa distinção – surge uma nova especialidade. A supervisão pode ser considerada muito mais ardilosa do que se imagina, já que “reproduz esse conjunto de significações e sustenta diretamente sua manutenção, fortalecendo o caráter “terapeutizante” da ação psicológica, reforçando a ideia do Psicólogo como “agente e mudanças” sobre um “cliente” fetichizado onde quer que ele esteja” (DIAS, 1998, p.26).

A pesquisa realizada por Witter *et al.* (1992) aponta que na maioria das 101 instituições pesquisadas formadoras de todo o Brasil, apenas o estagiário é avaliado, não sendo feita essa avaliação com o supervisor e, tampouco das atividades desenvolvidas nesse período. Foi visto também que, em geral, o motivo predominante para a escolha do supervisor é a experiência prática do mesmo e não a sua experiência na docência. Em pesquisa recente, Yamamoto *et al.* (2010) destacam a importância da supervisão dentre as modalidades da formação e sua possível associação à uma forma de especialização.

Três das modalidades de formação continuada (grupos de estudo, cursos de aperfeiçoamento e congressos), são distribuídas de maneira relativamente uniforme pelos psicólogos com diferentes tempos de formação. A supervisão acadêmica aparece mais frequentemente entre os psicólogos com menor tempo de formação (até 10 anos), diminuindo para aproximadamente metade da frequência nos anos posteriores. Esse dado pode nos dar uma indicação de que esta última talvez deva ser considerada uma modalidade de formação continuada equivalente aos cursos de especialização, enquanto que as demais são formas de atualização dos profissionais (YAMAMOTO *et al.* 2010, p.59).

Segundo Câmara (2004), o aspecto relativo à supervisão é algo muito importante dentro da temática de estágio curricular supervisionado, apesar de não haver um item específico sobre esse assunto na lei que regulamenta os estágios. A legislação (Lei nº 4.119, Decreto nº 53.464, o Decreto nº 79.822 e a Lei nº 5.766 – referente ao exercício profissional do psicólogo), mesmo que o docente de ensino superior exerça em suas atividades acadêmicas a profissão de professor de magistério superior, e não a profissão de psicólogo, quando se tratar de um professor-supervisor, o mesmo deve, obrigatoriamente, estar inscrito em um Conselho Regional de Psicologia e cumprir as exigências legais de que trata a legislação acima citada (CFP, 2004).

O desafio para os supervisores é grande e exige coragem para responder por esse aluno em formação, com seu CRP (Conselho Regional de Psicologia), seu nome nas parcerias, contanto que esse aluno, no exercício de suas atividades e no relato semanal das mesmas em supervisão, se coloque de forma ética. Deparamo-nos então com um objetivo multifacetado e complexo: atender do modo mais eficaz possível à comunidade que nos procura e capacitar o nosso aluno de forma ética, técnica e conceitual (CAMPOS, 2008, p.13).

Em geral, considera-se que ser supervisor de estágio é um verdadeiro desafio, principalmente porque o docente deve questionar-se constantemente a respeito da sua profissão e sobre tudo que está contido na mesma, suas continuidades e rupturas – e que adapte seus conhecimentos a uma linguagem acadêmica que possa ser compreendida pelos estudantes, a fim de se tornarem profissionais qualificados. Ideal seria que os alunos, ao final do período de estágio, pudessem responder às perguntas: O que posso fazer? Para quê? Para quem? (CÂMARA, 2004, p.37).

Como corolário do fato de o estágio constituir-se num fazer compartilhado entre professor e aluno em torno de problemas a serem desvendados, tal condição, implícita ou explicitamente, requer a formulação de novos parâmetros e princípios de avaliação do processo ensino-aprendizagem (JORGE; MOREIRA; SILVA; ANDRADE, 2009, p.64).

A supervisão de estágio, portanto, que possibilita o contato com profissionais mais experientes, aliando teoria e prática, deixa a formação mais completa. No entanto, apresenta nuances que o presente trabalho também pretende investigar. Mello (1982) aponta que os estágios obrigatórios e com supervisor sofrem vários tipos de restrições: de espaço, de tempo, de disponibilidade dos professores para supervisão, do tipo de clientela que procura os serviços gratuitos da Psicologia, da fragmentação do conhecimento.

A supervisão, parte integrante do estágio, é entendida como a orientação direta ao aluno, referindo-se ao planejamento das atividades, ao contato com as instituições envolvidas, ao acompanhamento do atendimento aos clientes, à avaliação do fluxo e da qualidade das atividades, ao trabalho em equipe com outros supervisores (JORGE; MOREIRA; SILVA; ANDRADE, 2009, p.71).

É notória a diferença da construção de relação por parte do estagiário com o professor e supervisor, mesmo que seja o mesmo profissional exercendo essas duas funções. No contexto de supervisão de estágio, observa-se que o aluno sente a necessidade de um maior apoio e proteção, que muitas vezes ao não ter estas expectativas correspondidas, acaba por vivenciar conflitos e frustrações na prática do estágio e, inclusive, na própria supervisão.

A experiência do estágio é cercada de muitas expectativas e ansiedades, os quais por sua vez interferirão na realização das atividades práticas. Porém, acreditamos que tal situação tende a agravar-se quando o aluno, além de ter que lidar com suas dificuldades pessoais, ainda encontra problemas externos cuja natureza e solução encontram-se além de sua vontade e possibilidade de agir (SILVA, 1999, p.5-6).

Uma das alunas entrevistadas no grupo focal considera notória a diferença entre o trabalho do supervisor e do professor, que deixa a teoria associada ao professor e, a prática, ao supervisor de estágio, sem levar em conta a possível articulação entre os dois contextos:

Eu percebo que na sala o compromisso é em passar teoria, né? a gente ter um entendimento teórico daquela abordagem, da disciplina que a gente tá cursando e na clínica enquanto supervisor já é diferente, porque a gente vê um pouco da prática, ela passa um pouco da experiência profissional dela na prática pra gente, assim, dando uns “pitacos” nas... na orientação... (A 12 – ênfase CLÍNICA).

Outra aluna, associada à fala anterior, complementa dizendo sobre uma possível liberdade maior na supervisão de estágio. No entanto, demarca que, no contexto da supervisão, há uma intimidade que a permeia, diferentemente da sala de aula:

Muitas vezes o professor sente maior liberdade quando ele é supervisor, porque acho que quando ta em sala de aula as vezes ele se sente julgado ou as vezes se sente visto de outra forma e aí alguns alunos, por exemplo, que viam ele de determinada forma depois que tem o estágio fala assim: “nossa, não via esse lado desse professor”, ele mostra uma... um lado que as outras pessoas não conheciam, então acho que é uma oportunidade do professor é... igual as meninas falaram, mostrar mais esse lado do profissional, e mostrar mais o jeito que ele é realmente, né? assim, sem medo de ser talvez criticado por ter menos alunos, ele consegue ser ele mais assim, eu acho (A 11 – ênfase CLÍNICA).

Schettino (1998) aponta que os laços que se dão entre esses agentes – estagiário e supervisor – não que ser mediados, sobretudo, pela ética, condição da qualidade das relações,

da execução do trabalho, possibilitando o florescimento de novas questões e saberes significativos para ambos e não separa o supervisor da função de professor. Na entrevista realizada com uma das supervisoras de estágio, é apontada como esta vê a integração entre as funções professor e supervisor.

O supervisor, sempre professor, organiza, articula, em grande atenção e esforço o campo lógico de conhecimentos definidores deste trabalho. O supervisor pode oferecer ao estagiário sua solidariedade e cooperação para que este se sinta seguro de ser livre e criativo, ao pensar em investigar sobre esta ação, a própria ação (SCHETTINO, 1998, p.1-2).

Sobre supervisionar os estágios de nível mais básico e os profissionais, já no último ano de curso, a coordenadora de estágio entrevistada aponta diferenças.

Gosto mais do núcleo básico. Os alunos estão mais envolvidos, há menos cobrança sobre eles neste momento do curso. Na ênfase estão muito preocupados com monografia, e esta sobrecarga de trabalho compromete o aproveitamento dos estágios no final. Até o VIII é uma base mais generalista, envolve todas as ênfases e já inclui psicoterapia (C1).

A maior ansiedade dos alunos com reação ao docente supervisor diz respeito à compreensão. Eles esperam que o professor seja calmo e compreensivo, entenda suas falhas por estarem começando, e comente seus erros particularmente para que eles não se repitam. Além disso, esperam que o professor não os constranja, não os advirta em público e nem comente seus erros com outros membros da equipe. Em outras palavras, o professor competente sob o aspecto técnico, mas também, imparcial, humano, compreensivo, orientador, justo, parece ser a figura idealizada e desejada pelos alunos (CARVALHO *et al.*, 1999, p.203).

Quando o aluno não consegue entrar no núcleo que desejava ou não tem suas expectativas correspondidas, o estágio configura-se como frustrante e até mesmo angustiante. Embora a supervisão seja considerada atividade docente, ela não se organiza nem se concretiza nos moldes da aprendizagem em sala de aula. Trata-se de um ensino praticamente individualizado, que, por possuir características singulares, pode camuflar os problemas existentes na relação entre estagiário e supervisor. Muitas vezes, é imposto um modelo, que não permite escolhas por parte do aluno, além de sucumbir aos valores e referenciais teóricos do supervisor, que não corresponde àqueles dos estagiários. A falta de experiência prática de alguns supervisores e o modo como atendem a solicitação de alguns alunos, é um outro fator problemático na situação de estágio.

Consideramos que a supervisão deve proporcionar uma reflexão à respeito da relação aluno/supervisor, para que nesta situação o poder do supervisor sobre o aluno não se intensifique, e que a dependência do aluno possa ser questionada e transformada em experiência de aprendizagem, pois o grau de maturidade pessoal e profissional do aluno possui um papel fundamental na sua relação com o supervisor, com o estágio e com a própria profissão (SILVA, 1999, p.7-8).

Há, ainda, autores que questionam sobre a supervisão pós-formação. Não que a mesma não seja importante, mas, de acordo com Matos (2000), o aluno acaba se vendo, como ela denomina, em um labirinto de atuação supervisionada, no qual o estagiário percorre por três, cinco e até sete anos depois de formado, para, de fato, adquirir a competência necessária à sua atuação profissional. “Considero uma vergonha que ao cabo de cinco anos de formação universitária, com uma carga horária de até 5.000 horas nosso aluno ainda necessite passar por esse labirinto de supervisões” (MATOS, 2000, p.20).

Grande parte desse problema deve-se à falta de estrutura, organização e oferta do campo de trabalho por parte das Instituições de ensino.

[...] é evidente também que isso tem a ver com pouca exposição do aluno a situações reais de trabalho onde, devidamente preparado, ele teria a responsabilidade de tomar decisões. É evidente que essa situação tem a ver com a relutância de nós professores em abandonarmos nossa preferência por dar aulas expositivas e de, mais uma vez, discutirmos uma determinada teoria - ao invés de discutirmos a sua prática (MATOS, 2000, p.21).

Schettino (1998) considera que é na ação - entendida aqui como capacidade de inaugurar o novo – que o estagiário constrói significados, nomeando, (re)conhecendo, alterando sua prática; e se é sabido que o sujeito advém pela linguagem e que a escuta é o instrumento primeiro do trabalho do psicólogo, mais atenção isso merece do estagiário. Ao escutar “de verdade”, o estagiário deveria se afastar do papel de um tradutor simultâneo. E, ainda, de se acercar da versatilidade da comunicação humana, constatando que ela não se dá referenciada por um modelo único, padrão e permanente.

De acordo com Campos (2008, p.15), ser responsável pela futura atuação de um profissional é uma tarefa que exige desprendimento de valores preconcebidos e de paradigmas. Ao assumir o papel de supervisor de estágio, o docente se dispõe a propor desafios para que seus supervisionandos possam efetivamente integrar teoria e prática.

Supervisionar esses acadêmicos é constantemente instigá-los a serem inovadores, mas sem que se esqueça que prática alguma acontece se não estiver alicerçada em teorias. É um engano pensar que a prática exclui a teoria; ao contrário, é preciso que

se promova a integração de ambas. Supervisionar e orientar exige que às vezes nós, supervisores, façamos a contenção das chamadas da inquietude; outras vezes tem-se que instigar a capacidade inovadora em cada supervisionando. Sem dúvida é do conhecimento dos supervisores que as incertezas do domínio das técnicas e teorias podem ser paralisantes e podem dificultar uma efetiva atuação dos estagiários (CAMPOS, 2008, p.15).

Ainda sobre a responsabilidade do supervisor, uma das alunas entrevistadas no grupo focal aponta como muitas vezes os alunos não se sentem autônomos para construir o estilo próprio de atendimento, ficando subjugados ao referencial teórico do supervisor:

Essa dimensão de responsabilização por parte do aluno eu acho que é uma coisa que fica falha na estruturação dos estágios porque no final das contas você também não tem uma autonomia de fazer, de construir sua própria experiência, entendeu? De construir uma forma de intervenção, porque muitas vezes a sua intervenção é uma mera repetição daquilo que o supervisor te orienta a fazer, e o que ele espera que você faça, e como que ele coloca a situação do... como que ele coloca o objetivo daquela proposta de estágio e tal, então eu acho que essa falta de autonomia que tem nos estágios curriculares que aí não é culpa só da PUC mas também dos próprios alunos, contribui para que não tenha essa percepção de que é uma experiência profissional mesmo limitada por questões institucionais... (A 10 – ênfase POS).

Conclui-se, portanto, que “a figura do docente se destaca de forma significativa. Por ser ele no grupo o mais maduro, o mais preparado tecnicamente, o mais sensato, sua atitude e seu agir será o ponto de equilíbrio nas relações que o aluno iniciará no seu primeiro estágio”. (CARVALHO *et al.*, 1999, p.205).

Segundo Dias (1998), é urgente pensar uma supervisão mais disposta a problematizar os sentidos que realiza. Trata-se, sobretudo, de forjar um campo da experimentação e produzir afetos pelos deslocamentos dos lugares naturalizados e das formas *prêt-à-porter* que permeiam os estabelecimentos e grupos, onde quer que o Estágio se desenvolva. A supervisão-invenção deve ser entendida como potência de aprender.

Aprender a ouvir, a esperar, a olhar, a olhar novamente, a se inquietar, a confundir, a embaralhar, a estranhar, a contagiar... Trata-se de um aprender processual, onde nada fica de fora quando se está afetado pela heterogeneidade das forças. Um aprender-invenção, já que este encontro implica uma analítica e uma inventividade que dela se libera, atualizando, necessariamente, um outro tipo de sensibilidade (DIAS, 1998, p.28).

Na medida em que essa potência intensiva é liberada, supervisores e estagiários afirmam essa outra lógica que os lança a um outro modo de tecer o cotidiano. Mundos outros de uma outra formação, só possível de ser apropriada, por aqueles que acolhem e extraem encantamentos em suas práticas (DIAS, 1998, p.28).

Segundo Campos (2008, p.18), nas supervisões os acadêmicos devem “ser orientados e treinados para conhecer a fundo suas propostas e desenvolver a capacidade de argumentação em relação a elas, pois quem irá comprar uma ideia ou trabalho de alguém que não sabe exatamente que objetivos deseja alcançar?”

4 UM ESTUDO DE CASO NA PUC MINAS UNIDADE CORAÇÃO EUCARÍSTICO

De acordo com Boschi e Marçolla (2009), a criação da Faculdade de Psicologia da PUC Minas – Unidade Coração Eucarístico foi uma ousadia de pioneiros que, antecedendo à regulamentação da profissão, em 27 de agosto de 1962, tornou-se o primeiro curso de Psicologia de Minas Gerais e o terceiro no Brasil.

A Psicologia foi a ciência em destaque que possibilitou reformular o ensino e capacitar os formadores de uma nova sociedade. A educação encontrou na Psicologia a sustentação do novo projeto educacional. A prática do professor, por meio de métodos científicos, permitiria o controle da experimentação, garantindo a qualidade dos resultados (BOSCHI; MARÇOLLA, 2009, p.19).

Por ocasião do aniversário de 50 anos desse curso, foi elaborado um número especial do periódico “Psicologia em Revista”, no qual vários docentes do curso contribuíram com artigos que discutem os cursos presentes nas cinco unidades da PUC Minas no estado de Minas Gerais: as duas de Belo Horizonte (Coração Eucarístico e São Gabriel), juntamente as de Betim, Arcos e Poços de Caldas.

Wanderley Chieppe Felipe, que ocupa posição privilegiada para falar da comemoração dos 50 desse Instituto de Psicologia, já que foi estudante, monitor, professor, vice-coordenador e coordenador nos últimos 42 anos, diz que esse curso abrange a experiência de um universo de alunos, professores e funcionários administrativos (FELIPPE, 2009, p.28). O autor afirma:

É possível estimar que cerca de 10 mil alunos obtiveram o diploma de bacharéis em Psicologia, psicólogos, especialistas em Psicologia ou mestres em Psicologia nos cursos de graduação e de pós-graduação em Psicologia desta Instituição. Terceiro curso de graduação em Psicologia do País, o curso, criado em 1959, já nasceu sob a égide da multiplicidade de concepções teóricas e de objetos de estudo (FELIPPE, 2009, p.28).

Se é possível uma periodização da implantação dos estágios no curso de Psicologia da Instituição, pode-se considerar que, até os anos de 1980, as atividades desenvolvidas eram esparsas e não integravam um programa propriamente dito (JORGE; MOREIRA; SILVA; ANDRADE, 2009, p.65). Os alunos cumpriam uma determinada carga horária de estágio e, de acordo com os primeiros currículos, essa exigência dava-se por meio de duas estratégias:

Uma delas, deixando a cargo do aluno encontrar um local para a realização dos seus estágios que, então, eram reconhecidos como válidos para as exigências do curso, a partir de um relatório geral das atividades desenvolvidas. [...] A outra estratégia consistia em o aluno atuar junto ao SIPUC (Serviço do Instituto de Psicologia da Universidade Católica), que prestava serviços à comunidade, sobretudo serviços de

seleção profissional, após o cumprimento de uma certa parte do currículo (JORGE; MOREIRA; SILVA; ANDRADE, 2009, p.65).

Na primeira situação, a supervisão do estágio, uma das condições para que como tal fosse considerado, acontecia de forma independente do próprio curso, realizada, por vezes, pelo profissional psicólogo responsável pelo campo onde o aluno realizava as suas atividades como estagiário (JORGE; MOREIRA; SILVA; ANDRADE, 2009, p.65). A segunda estratégia, o Serviço do Instituto de Psicologia da Universidade Católica (SIPUC), seguindo a tradição instaurada pelo Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, e o SOSOP, do Instituto de Educação, em Belo Horizonte, constituiu-se efetivamente em um campo de estágio, nas áreas de diagnóstico psicológico, seleção de pessoal, orientação profissional, avaliação de desempenho, treinamento profissional e diagnóstico escolar (FELIPPE, 2009, p.28). Era esse o campo de estágio existente até meados dos anos de 1970, sendo o SIPUC também responsável pela elaboração dos laudos psicológicos a que se submetiam os aspirantes aos cursos de Psicologia, Serviço Social e Enfermagem. Os alunos do curso de Psicologia, então, estagiavam nesse Serviço, sendo acompanhados pelos profissionais psicólogos que lá atuavam (JORGE; MOREIRA; SILVA; ANDRADE, 2009, pp.65-66).

Os estágios, que até então eram feitos no Sipuc ou por iniciativa isolada de alguns professores, foram introduzidos no Projeto Pedagógico, no formato de disciplinas, criando-se o primeiro sistema de supervisão e um corpo de supervisores de estágio. Os estágios passaram a ser ofertados por meio de projetos formulados pelos professores supervisores, a partir de demandas de instituições ou comunidades, ou ainda pela oferta de serviços psicológicos dentro da própria Universidade (FELIPPE, 2009, p.33).

A segunda supervisora entrevistada, ao falar de como eram os estágios na sua formação, feita há mais ou menos vinte anos atrás, aponta que:

Quanto à época que estudei, os estágios eram realizados nas próprias empresas, sem supervisão dos professores. Éramos supervisionados pelos profissionais psicólogos das próprias empresas. A carga horária era computada para que pudéssemos formar, pois tínhamos que fazer um número de horas x, como exigência para conclusão do curso (S2).

Segundo Witter *et al.* (2005), verifica-se nas instituições formadoras, na década de 1980, a tendência de associação entre os estágios e as disciplinas teóricas, o que, na opinião dos autores, “favorece sobremaneira uma melhor integração entre teoria e prática” (p.58). No caso do curso de Psicologia da instituição pesquisada, essa perspectiva traduz uma certa

desvinculação entre a formação e as necessidades da sociedade. (JORGE; MOREIRA; SILVA; ANDRADE, 2009, p.66).

Vale assinalar, pois, que, no Brasil, até por volta dos anos 80, a Psicologia era exercida, hegemonicamente, nos consultórios privados. Para o desenvolvimento de competências relacionadas a tal campo de atuação se direcionava o currículo do curso de Psicologia. [...] Alguns professores responsáveis pelas disciplinas de estágio (note-se, ligadas às disciplinas teóricas), começaram a desenvolver trabalhos fora da universidade, buscando situações em que os alunos pudessem “praticar” a Psicologia que “aprendiam” nas aulas (JORGE; MOREIRA; SILVA; ANDRADE, 2009, p.67).

De acordo com Felipe (2009), o sistema de estágio tornou-se um ponto forte do curso, proporcionando uma formação profissional ancorada em intervenções em situações reais junto à população, especialmente o segmento das camadas populares, e junto às instituições sociais e organizações produtivas.

Em 1987, é feito um projeto de reformulação do currículo do curso de Psicologia da Instituição (JORGE; MOREIRA; SILVA; ANDRADE, 2009, p.68). A descrição mais detalhada da proposta pode ser encontrada no referido Projeto político-pedagógico do curso, bem como na pesquisa de Silva (1993). Esta autor observa que:

As modificações introduzidas pela proposta de estágio vão além de reformas superficiais, buscando, por meio de uma estrutura mais flexível, sintonia com a atualidade e compromisso com a maioria da população. Isto implica o rompimento ainda que gradativo com o modelo dominante, conforme definido por Francisco e Bastos no artigo “Conhecimento, formação e prática – o necessário caminho da integração” (SILVA, 1993, p.43).

A pesquisa em que analisa a formação e o estágio acadêmico em Psicologia no Brasil (WITTER *et al.*, 2005, p.50) considera que, na década de 1980, “houve uma tendência no sentido de equilibrar a atenção dada às áreas tradicionais que usualmente privilegiavam a clínica (atendimento individual) e de começar uma diversificação da oferta”. No caso do curso de Psicologia da Instituição pesquisada, houve mais do que uma preocupação com o equilíbrio na oferta de atividades de estágio entre as áreas; percebeu-se um olhar mais atento sobre as questões da sociedade e sobre as possibilidades da atuação do psicólogo em relação a essas questões (JORGE; MOREIRA; SILVA; ANDRADE, 2009).

Em 2003, foi proposto um novo projeto político-pedagógico para o curso, com a pretensão de não apenas formar um psicólogo apto para o mercado, mas um psicólogo com competências e habilidades para produzir seu próprio espaço de trabalho, já sob a influência

do debate nacional em torno das Diretrizes Curriculares (JORGE; MOREIRA; SILVA; ANDRADE, 2009). Para os autores,

O estágio constituiu-se, então, em parte essencial e privilegiada da aprendizagem e da formação com qualidade do aluno. Dessa maneira, os estágios no novo currículo, na sua concepção, buscaram explorar ao máximo toda a riqueza da prática na situação real, instigando novos questionamentos e articulando com os conhecimentos mais abrangentes da Psicologia e de áreas afins, constituindo-se no espaço primordial da interdisciplinaridade (JORGE; MOREIRA; SILVA; ANDRADE, 2009, p.70).

Para adequar o projeto educacional às diretrizes curriculares do MEC e da Universidade, e viabilizar sua efetiva implantação, em maio de 2008 este projeto sofreu mudança e adaptação, a partir de alterações que vinham ocorrendo desde março de 2006. Os fundamentos do original de 2003 permaneceram como base para as alterações propostas. No item 1.1 desta pesquisa, o projeto é contextualizado e caracterizado, o curso é definido em quais turnos serão oferecidos (manhã e noite) e os estágios são conceituados:

Os estágios desenvolvem-se por meio de projetos. Buscam sempre compatibilizar objetivos da formação do aluno no nível em que se encontra, com as demandas dos diversos campos onde são prestados os serviços. Os projetos constituem o conteúdo de disciplinas de estágio e obedecem à estrutura curricular já mencionada. [...] A concepção dos estágios reservando uma hora-aula semanal para encontro de pequenos grupos de alunos com o professor supervisor, contribui também de forma inequívoca para o processo de formação do aluno (INSTITUTO DE PSICOLOGIA, 2008, p.7-9).

Os alunos passaram, assim, a atuar no campo profissional (clínicas, escolas, empresas, hospitais, comunidades, entre outros) atendendo pessoas, grupos de pessoas, instituições, organizações e comunidades, sendo os estágios “desenvolvidos por meio de variados projetos que cumprem sempre as duas funções implícitas na definição de estágio: a formação do aluno e a prestação de serviços” (JORGE; MOREIRA; SILVA; ANDRADE, 2009, p.71). Os autores ainda afirmam que

As atividades de estágio variam de complexidade, a partir do nível básico até o nível dos estágios profissionais, numa progressão de leitura, observação, pesquisa, investigação e diagnóstico até os diferentes níveis de intervenção, como entrevistas, avaliação psicológica, psicoterapia, treinamento, seleção profissional, orientação profissional e de carreiras, acompanhamento terapêutico, psicopedagogia, psicomotricidade, etc (JORGE; MOREIRA; SILVA; ANDRADE, 2009, p.71).

A discussão e definição do currículo do curso de Psicologia certamente não estão fechadas, pois, os autores (atual coordenadora de estágio, coordenadora de estágio no período

de 1998 a 2000, coordenador de estágio no período de 1980 a 1998 e a atual coordenadora do curso), que escrevem sobre a trajetória dos estágios nesta Instituição, acreditam que os profissionais e professores sabem que a formação de profissionais na Universidade é tarefa que demanda permanente análise, reflexão, discussão e construção (JORGE; MOREIRA; SILVA; ANDRADE, 2009).

As Diretrizes Curriculares recomendam a distribuição dos estágios ao longo do curso. Algumas adaptações foram necessárias na Instituição pesquisada de forma que os estágios passaram a se iniciar mais cedo, especialmente na unidade mais antiga, uma vez que, nas outras, que são cursos mais recentes, isso já havia sido feito. “Importa, entretanto, conservar e fortalecer a sistemática de supervisões de estágio que tem sido um dos pontos fortes de nosso curso, sem ceder a pressões de ordem puramente financeira, que eventualmente possam surgir” (INSTITUTO DE PSICOLOGIA, 2008, p.24).

Ponto considerado dos mais positivos pela comissão de avaliação do MEC, os estágios têm-se constituído em fator de equilíbrio e de atualização do curso, uma vez que colocam professores e alunos frente a exigências advindas da realidade socioeconômica de nosso país e do processo de globalização. A organização dos estágios, considerada avançada na época em que foi criada, evoluiu ao longo do tempo, na medida em que dispunha de mecanismos de experimentação, avaliação e atualização, o que permitiu que fossem sendo implantados novos projetos, substituindo aqueles que mostraram pouca eficácia ou que não encontraram condições favoráveis de execução (INSTITUTO DE PSICOLOGIA, 2008, p.24).

A Universidade, embora ocupe um lugar de fomentadora e produtora do saber, também vive um momento ímpar. Sua eficácia em contribuir para a sociedade, em sua concepção de melhora da qualidade de vida, independentemente do setor de atuação, oferecendo serviços e produtos relevantes e úteis, exercendo, assim, seu papel, tem sido cada vez mais cobrada. Essa realidade transformadora e em transformação impulsiona a constantes atualizações tanto do projeto pedagógico quanto dos docentes e discentes.

Ao coordenador de curso, por exemplo, compete a tarefa de atualizar e adequar o projeto pedagógico do curso ao regimento interno da IES, às metas, aos objetivos e às recomendações da Lei de Diretrizes e Base, buscando garantir a melhor formação possível para o corpo discente. Desse modo, o projeto pedagógico deve apontar um encadeamento de informações, competências e habilidades, incluindo o exercício de pensamento crítico por parte dos futuros profissionais. Isso implica o rompimento de uma visão departamentalizada, presente na maior parte dos cursos (CAMPOS, 2008, p.11).

O projeto político-pedagógico do curso em questão foi elaborado em 2003 e, em 2008, sofreu uma atualização. Este será um documento local chave para entendermos as principais características dos estágios curriculares na instituição.

O currículo da instituição, atualmente, é composto de 14 estágios supervisionados, iniciando-se no segundo período do curso e sendo realizados dois por semestre.

As atividades de estágio, além de serem organizadas em nível de complexidade crescente, atendem sempre aos princípios de constituírem-se em oportunidade de integração entre teoria e prática, de possibilitarem o contato com as diversas formas de intervenção do psicólogo no campo profissional, de permitirem tanto o trabalho interdisciplinar quanto a cooperação multiprofissional, de estimularem o espírito investigativo e a reflexão contínua sobre os efeitos da atuação do psicólogo, de tornarem-se momentos privilegiados de formação profissional, no sentido do desenvolvimento de competências e habilidades, mas também de cultivo da ética e da visão de que a Psicologia está a serviço da dimensão da cidadania (INSTITUTO DE PSICOLOGIA, 2008, p.75).

Quando o aluno chega ao final do oitavo período, ele deve escolher entre uma das ênfases que cursará no nono: Psicologia Clínica ou Psicologia, Organizações e Sociedade (POS), tanto no turno da manhã quanto no turno da noite. A relação de todos os estágios que a instituição oferece encontra-se no Anexo A deste trabalho.

Após algumas disciplinas introdutórias e do nível intermediário até o oitavo período, o curso se divide em duas Ênfases, que delimitam grandes campos de atuação para o psicólogo. Somando-se a carga horária dessas disciplinas introdutórias com a carga horária prevista para as Ênfases (780 horas) temos um total de 4.110 horas, aí incluídas 630 horas de Estágio Supervisionado, sendo que 180 horas são de estágios das ênfases (INSTITUTO DE PSICOLOGIA, 2008, p.38).

Sobre o projeto político-pedagógico do curso e as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, parece haver um desconhecimento por parte de uma das supervisoras que trabalha na Instituição há 10 anos e na ocasião da entrevista era supervisora de seis turmas de estágio, de projeto e de conclusão de monografia, além de lecionar três disciplinas: “Eu acho que não tenho conhecimento tão grande assim, tão aprofundado, do currículo para poder opinar com relação a isso com mais certeza” (S2).

Pode-se concluir que ela opera meio desconectada, à parte das questões institucionais, o que nos leva a pensar do trabalho do professor ser meio atomizado, como se autodenominam queixosos os docentes de “professores aulistas”, e a integração entre as diversas disciplinas, entre teoria e prática, entre sala de aula e estágios, acaba ficando equivocadamente nas mãos dos alunos. Isto se confirma pelo fato dela supervisionar os estágios XII – Psicologia do Trabalho e Intervenção em Organizações (projeto) para o nono

período e o XIV – Intervenção em Organizações e Instituições de Divisão de Setores (intervenção) para o décimo período e não saber dizer do que fica entre eles, o XIII – Intervenção em organização do trabalho: “Sei exatamente o que diferencia, mas eu não sou supervisora do XIII. Sei que eles têm o XI e o XIII também na ênfase, mas eu não sei o conteúdo” (S2).

A coordenadora de estágios, na Instituição desde 1985, está mais a par das mudanças institucionais, tendo feito parte da comissão de reformulação de currículo de 1988. Foi coordenadora de uma das ênfases e do curso. Faz parte do colegiado, atuando como supervisora de quatro estágios e professora. Ao ser questionada sobre quais mudanças devem ser feitas na parte que cabe aos estágios supervisionados no projeto político-pedagógico, respondeu:

Há vários projetos em andamento, já que o curso se estrutura com o total de 14 estágios curriculares. Todos os estágios foram avaliados no final da minha gestão. Enviamos os instrumentos de coleta para todos, supervisores de estágios e alunos. A partir da pesquisa, não houve mudanças estruturais, pois os focos apontavam para problemas “pontuais”, como atuação em determinado campo, relação com supervisor etc. São 14 estágios no total que abrangem os diversos campos de atuação de acordo com a fundamentação teórica das abordagens existencial-humanista, sistêmica, psicanalítica e behaviorista. Entre 2004 e 2006, foram feitos vários grupos de estudo, quando foi feita a implantação dos estágios que vigoram hoje. Em 2004, foi feita esta reforma curricular, pois, a grade era enorme e cara. Os estágios foram sendo implantados gradativamente. Já que o texto do projeto político-pedagógico está sendo modificado, o colegiado ainda se reúne para fazer possíveis modificações (C1).

A contribuição da universidade na formação do psicólogo é um elemento crucial nesse processo de favorecer ou dificultar um exercício profissional que de fato produza ações ético-políticas diferenciadas (FERREIRA NETO, 2011, p.37). Nas discussões sobre a construção de acordos sobre a aplicação das diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia no país, promovidos pela ABEP nos anos de 2005 e 2006, em fóruns nacionais, enfatizou-se a importância da inter-relação entre as disciplinas e do trabalho articulado entre o corpo docente.

Os professores precisam trabalhar juntos em projetos que conjuguem informações e práticas profissionalizantes que envolvam os estudantes em um conjunto articulado de ações, visando sua formação (ABEP, 2006). Afinal, a imersão na prática de modo irrefletido produz apenas treinamento de habilidade, o que em longo prazo desabilita o futuro profissional a voos mais distantes, uma vez que os campos de trabalho sofrem permanentes transformações

exigindo consequentemente permanentes reavaliações e mudanças na atuação profissional. (FERREIRA NETO, 2011).

4.1 Análise temática de dados

Para se analisar uma pesquisa, é necessário contar com diversas técnicas disponíveis. No entanto, ao optar por uma delas, precisa-se levar em conta os objetivos da investigação, de modo a realizar a opção possibilitando assegurar as suas pretensões propostas inicialmente. De acordo com Chizzotti (2006), a análise de conteúdo transforma o material coletado em textos passíveis de interpretação e todas as formas se bem conduzidas permitirão alcançar resultados seguros.

A análise de conteúdo compõe uma das formas possíveis de tratar o material coletado, por meio da criação de normas sistematizadas que buscam extrair significantes e significados específicos do texto, sejam por meio de palavras, frases, termos ou sentidos ocultos. Neste trabalho, elegeu-se esta forma como procedimento de análise principalmente devido ao fato de, atualmente, ser uma das mais utilizadas nas áreas de ciências humanas e sociais, sendo considerada uma técnica de tratamento da informação que permite ser empregada para análise de material não estruturado e por aglutinar procedimentos que permitam assegurar tanto a fidedignidade dos dados quanto a validade dos mesmos (VALA, 1987).

Análise de conteúdo consiste num procedimento de pesquisa que tem como objetivo analisar a mensagem, buscando esclarecê-la e se possível generalizá-la. Esta forma de análise pode ser definida como um “conjunto de técnicas de análises de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (FRANCO, 2003, p.20). De acordo com Bardin (2002), a análise de conteúdo constitui-se como instrumento de investigação das causas a partir dos efeitos, embora também seja possível prever efeitos a partir de determinados fatores conhecidos, podendo, ainda, ser utilizada como um instrumento diagnóstico, fornecendo informações adicionais aos leitores críticos. Bauer (2002) acrescenta que, embora boa parte da análise de conteúdo possa acabar culminando em uma espécie de descrição numérica de determinadas características do *corpus* do texto, atualmente outros fatores têm sido evidenciados nesse procedimento, tais como: “tipos”, “qualidades”, “distinções” e por conta desses elementos a técnica é recomendada tanto para a pesquisa quantitativa quanto para a pesquisa qualitativa, o que nos incentiva a investir nessa forma de condução dos dados.

Bauer (2002) aponta como uma das vantagens da análise de conteúdo o fato desta ser sistemática e pública, podendo ser utilizada para uma ampla gama de dados, principalmente por ter condições de tratar dados brutos, em grandes quantidades, dados históricos e também pelo fato desta possuir procedimentos bem elaborados e documentados.

Outro argumento que sustenta a eficácia da análise de conteúdo, é que esta técnica pretende assegurar imparcialidade, sendo, portanto, calcada em uma proposta de objetividade. Por meio de uma “síntese condensada da realidade”, busca-se avaliar a frequência e criar categorias, pretendendo conhecer valores, motivos e outras preferências do emissor (CHIZZOTTI, 2006, p.117).

A análise do conteúdo parte do pressuposto de que as mensagens expressam um conteúdo e um sentido, independente de serem verbais, gestuais, silenciosas, figurativas ou documentais. Tal sentido atribuído pelo produtor da mensagem, seja verbal ou simbólico, é fundamental na análise de conteúdo, pois as mensagens estão vinculadas às condições contextuais dos seus emissores e estão atreladas à concepção crítica e dinâmica da linguagem. Dessa forma, toda análise de conteúdo implica em comparações contextuais (FRANCO, 2003).

Ao diferenciar significado de sentido, Franco (2003) esclarece que o primeiro pode ser entendido e generalizado a partir de suas características; estas definidas pela própria significação. O sentido, no entanto, implica atribuição de significação pessoal, que se manifesta envolvendo as representações sociais, os valores e emoções contextualizadas.

A análise de conteúdo busca indagar “quem”, “por que”, “o que”, “com que efeito” e “para quem”, de modo que toda análise de conteúdo acaba por implicar em comparações, mesmo que não tão explícitas. No entanto, os resultados da análise devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio os indícios implícitos ou explícitos fornecidos pelo produtor da mensagem (FRANCO, 2003). Lasswell (1952 *apud* CHIZZOTTI, 2006¹) sugere que, na análise de conteúdo, precisamos responder cinco questões básicas: “quem fala?”, “para dizer o que?”, “por quais meios?”, “a quem?”, “com quais efeitos?”. Esse procedimento de análise permite a realização de inferências significativas, consistindo numa espécie de desconstrução de determinados discursos e da construção de novos discursos a partir deste primeiro, por meio da atribuição de sentidos, de significação, a partir do que o sujeito relatou (VALA, 1987). Nessa mesma linha de raciocínio, Bauer (2002) aponta como objetivos principais da análise de conteúdo a representação simbólica por meio da reconstrução e das representações,

¹ CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

bem como a representação que esta fonte faz com que se estabeleça um “apelo a um público” (p.192).

A análise de conteúdo faz fronteira com o campo da linguística e com a área da hermenêutica. No que concerne ao limite da linguística, a incorporação de métodos lógicos estéticos, atentando-se para o que é típico no texto. Já pela fronteira com a hermenêutica, os métodos são semânticos e a investigação se detém nas conotações dos significados (FRANCO, 2003).

4.2 Organização/ Como proceder com a análise temática de conteúdo

Na presente pesquisa, considerou-se a organização e os procedimentos para a realização prática da análise temática de conteúdo, devido à importância de se salientar que esta técnica parte da organização da sequência de uma análise inicial, da qual se mapeia de forma ampla e panorâmica os dados coletados, seguida do reconhecimento ou exploração desses dados para, finalmente, se alcançar a interpretação dos resultados. Conforme os trabalhos utilizados para o embasamento teórico da pesquisa, essa sequência pode ser variável.

Kind (2007) entende que a análise temática de dados em pesquisa qualitativa, deve ser composta de três momentos: *pré-análise*; *exploração do material*; *discussão e articulação dos dados*. A fase definida como *pré-análise* implica em um período inicial, basicamente de organizações dos materiais coletados, no entanto, deve ser feita com rigor e precisão dentro dos limites possíveis de sistematização neste momento. Possui caráter intuitivo, de sistematização das ideias principais, buscando estabelecer quais os materiais serão de fato submetidos à análise, procurando formular hipóteses e objetivos que irão fundamentar a interpretação final, levando em conta que se trata de algo provisório. As ações caracterizadas pela parte do trabalho analítico que envolve esta etapa é o momento que requer uma preparação do material a ser analisado; pressupõe que todo este deve estar à mão, como, por exemplo, as transcrições das entrevistas individuais e dos grupos focais. A autora ainda parte da premissa “de que os dados coletados tenham se orientado pelos objetivos de pesquisa e que a organização do material esteja intimamente relacionada com a problematização realizada no projeto” (KIND, 2007, p.3). Esta orientação, no caso desta pesquisa, deu-se pela elaboração de roteiros temáticos semi-estruturados, tanto para as individuais quanto para os grupos focais, voltados, portanto, para perguntas com foco na importância dos estágios na graduação em psicologia, visando o aprofundamento do ponto de vista destes entrevistados.

O segundo momento definido por Bardin (2002) refere-se à *exploração do material*. Esta fase costuma ser longa, principalmente por envolver codificação, acréscimos e exclusões, consistindo em um momento de administrar e sistematizar mais precisamente as decisões tomadas na fase anterior. Nesse momento, de acordo com Kind (2007), o pesquisador estará apto a localizar assuntos, realizar conexões, fazer associações e criar hipóteses, sinalizando para a produção de um processo de categorização inicial. Após a gravação e transcrição do material, portanto, foi feita a *exploração* do mesmo, segundo momento da análise temática criteriosa dos dados, onde se iniciou o processo de categorização propriamente dita, fazendo a leitura repetidamente o *corpus* de análise a fim de integrar-me cada vez mais ao mesmo. Com o uso de marcadores de texto, foi possível reler todo o material identificando unidades de registro ou temáticas que podem ser definidas como frases que representam núcleos de sentido e sua “presença ou frequência de aparição que podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (KIND, 2007 *apud* BARDIN, 2000, p.105). Esta nova leitura a partir das unidades temáticas destacadas favoreceu maior articulação entre os temas encontrados, apresentados no tópico a seguir.

4.3 Discussão e articulação dos dados

A última etapa definida por Bardin (2002) consiste na codificação, que corresponde à passagem dos dados coletados no texto, transformando de fato o conteúdo nos “dados brutos”, por meio de um texto esclarecedor. Nesse momento, as unidades de registro que seriam utilizadas foram estabelecidas, sendo que as mais frequentemente usadas são as palavras e os temas. Quanto à utilização das palavras, é possível levar em consideração as palavras comuns e as palavras-chave, ou ainda, criar uma categoria de palavras. Quanto ao tema, geralmente é considerado para analisar motivos que levam a determinadas opiniões, atitudes, crenças. Esta etapa se assemelha ao processo de criação de categorias proposto por Chizzotti (2006). Para este autor, a criação de categorias constitui-se como um agrupamento de conceitos ou atributos que permitam classificar, ordenar, quantificar ou qualificar os significantes e tais categorias e, de certa forma, estabelecer inferências generalizadoras.

Nesta terceira e última parte da análise temática, discussão e articulação dos dados, serão apresentadas as categorias e subcategorias, com uma breve introdução de cada uma, indicando conceitos e autores de referência a elas relacionados. Procurou-se construir uma espécie de diálogo entre as mesmas, juntamente com as hipóteses e o referencial teórico adotado em todo o trabalho. De acordo com Kind (2007),

A discussão dos resultados, à medida que vai se construindo, compõe um texto que problematiza o tema investigado congregando, ao mesmo tempo, objetivos e hipóteses, categorias e subcategorias, unidades temáticas (as vozes dos sujeitos e documentos abordados) e as referências teórico-conceituais que orientaram a pesquisa ou se impuseram na exploração do material (vozes dos autores consultados) (KIND, 2007, p.5).

A inferência consiste na construção ou comparação de um perfil, buscando sua estrutura, estabilidade e suas mudanças, identificando e considerando o contexto no qual foram reconhecidas (BAUER, 2002). Kind (2007) também trabalha na perspectiva de organização de dados em categorias e subcategorias, que representem as unidades temáticas. Para tanto, trabalha considerando alguns critérios propostos por Bardin (2002), tais como: *pré-análise*, *exploração do material* e a *discussão e articulação dos dados*, conforme foi apresentado acima.

É possível apontar como espécie de limitação da análise de conteúdo o fato de que, ao buscar a incidência do que é frequente, pode-se acabar por descuidar do que é raro ou ausente, além de atentar-se muito minuciosamente a alguns detalhes do exame. Bauer (2002, p.214) afirma “que às vezes se aproxima de uma fidedignidade fetichista”.

Outras restrições encontradas no levantamento de dados sobre a análise de conteúdo diz respeito ao fato de que, no campo da pesquisa qualitativa, o pesquisador deve estar atento ao seu envolvimento com o contexto e com os sujeitos envolvidos, já que essas relações podem modificar sua posição assumida no âmbito da investigação, ou ter outros efeitos como consequências nos dados coletados. Outra recomendação em termos de cuidados, sugerida por Kind (2007), refere-se à importância em se organizar os dados em sintonia com as teorias e conceitos envolvidos no trabalho, que também procuramos fazer ao apresentarmos cada categoria. Tendo como eixo de análise a importância dos estágios curriculares na graduação em Psicologia, foram construídas, portanto, as seguintes categorias analíticas para a discussão do material pesquisado em campo:

- a) articulação dos estágios às dimensões necessárias para a formação universitária;
- b) estágio como articulador entre teoria e prática;
- c) relação dos estágios com as abordagens teóricas em Psicologia; e
- d) preparação do estagiário para o mercado de trabalho.

4.3.1 Articulação dos estágios às dimensões necessárias da formação universitária

Pensando no tripé que constitui o fazer acadêmico, ensino, pesquisa e extensão, o estágio está presente em todas essas dimensões e pode, até mesmo potencialmente, servir como elo entre elas (JORGE; MOREIRA; SILVA; ANDRADE, 2009). Para os autores,

O estágio redimensiona os papéis de professor e aluno [...] Em situação de estágio, tais papéis devem solidarizar-se em torno da compreensão e encaminhamento de problemas que, não raro, constituem desafio para ambos. Dessa forma, o estágio pode superar vícios muitas vezes presentes nas relações ensinantes-aprendentes, em que o conhecimento transmitido se reifica, na forma de repetição, em detrimento da crítica e da inventividade (JORGE et al., 2009, p.64).

O *ensino*, dentre outros objetivos, é uma ferramenta poderosa de estratégia de aprendizagem. Os alunos concordam que os estágios são parte imprescindível da formação e, corroborando com essa ideia de ensino, destacam os pontos mais relevantes, bem como as principais vantagens:

Bom, a meu ver, são interessantíssimos, acho importantíssimo, justamente por a gente ter a possibilidade do conhecimento de outras áreas, a gente aqui, acho que é uma coisa bacana, de abranger vários outros campos. Eu acho que é a oportunidade que a gente tem de conhecer outros locais do que a gente pode fazer, outras possibilidades, então a prática dos estágios ela é realmente imprescindível pra nossa formação (A 4 – ênfase CLÍNICA).

Bem, é, a respeito dos estágios, sempre que me perguntam, eu falo, que foi, para mim, o que... onde eu mais aprendi, assim, enquanto, agora chegando no nono, ver a teoria na prática, eu acho que é uma grande oportunidade que o aluno, uma carga horária tão grande de estágios, né? Todos eles, acho que eles vem numa proposta de se completando ao longo do curso de cada vez ser mais intenso até chegar agora onde a gente tá (A 5 – ênfase CLÍNICA).

Eu, faria, assim, um... um elogio aos estágios, é um ponto assim, forte do curso. É, a gente falou muito da clínica aqui talvez por ser nossa ênfase de escolha, mas eu acho que durante o percurso do curso se pode ter uma variabilidade de possibilidades, intra e extra muros, assim, de estágios, e eu acho que o estágio é o que melhor, os estágios é o que melhor congrega essa questão do ensino, da pesquisa e da extensão. Eu acho que é muito interessante e... eu acho que é um ponto forte do curso, não que esteja pronto, mas acho que um processo em construção que é um ponto positivo do curso, que além de extrapolar o espaço de sala de aula eles possibilitam muito aprendizado de reconhecer o sujeito, grupo, as instituições que realmente você vai se confrontar quando profissional (A 7 – ênfase CLÍNICA).

Vê-se que mais do que considerarem os estágios como uma parte da formação, há uma ênfase na avaliação do estágio como sendo a parte mais relevante da formação. É o lugar onde

eles mais aprenderam, o “ponto forte do curso”, que conjuga ensino e proximidade com o campo de trabalho.

É comum nas falas dos alunos o estágio como lugar puro de aprendizagem, a possibilidade do conhecimento das demais áreas da Psicologia e o mesmo enquanto aplicação da teoria de sala de aula se esvai. Um relevante desafio da formação é “fazer com que cada elemento do tripé universitário não se estabeleça num plano autônomo e dissociado do conjunto das experiências formativas que o aluno vivencia. Essa é uma dimensão a ser fortalecida em nosso cotidiano da formação” (FERREIRA NETO, 2011, p.47). Isso nem sempre se configura e por vezes os estágios são descritos como autônomos em relação à sala de aula.

Enquanto local de ensino como estratégia de aprendizagem, as clínicas-escola de Psicologia dispõem de vários recursos para se aprimorar a prática dos estágios supervisionados, como as salas com espelhos de observação e a possibilidade de se gravar ou filmar as sessões para que depois possa se discutir com o supervisor e os outros colegas. No entanto, esses recursos parecem não ser muito utilizados, como aponta um aluno do décimo período, turno noite:

Em discussão, inclusive com uma professora em sala de aula sobre a temática, às vezes alguns recursos (e aí ela cita no Brasil, nessa questão da clínica-escola) são subutilizados. É... e eu acho que isso acontece. Recurso, por exemplo, que os americanos usam (e a gente pode fazer uma reflexão), como a sala de espelho, gravação de atendimentos, mesmo que a gente tenha esses recursos na clínica a gente não utiliza praticamente durante a formação e outro recurso que ela citou que a gente teve uma experiência quando a gente fez estágio no Galba Veloso (que eu acho que o aprendizado é muito interessante) que é o professor atender e o aluno poder ver ele como supervisor. Então eu acho que tem alguns recursos (e aí eu não sei se é questão cultural) que são subutilizados também nos estágios (A 7 – ênfase CLÍNICA).

No entanto, há um problema que parece estar presente nas diversas clínicas-escola de Psicologia por todo o país. Quando o aluno inicia o estágio de psicoterapia individual, a ideia original é que ele continue o atendimento depois de formado, em seu consultório. Isso facilitaria a continuidade do vínculo terapêutico, além de serem liberadas vagas para novos clientes, uma vez que, se isso não ocorre, acaba que o cliente fica por muito tempo sendo atendido por inúmeros estagiários. De acordo com Miranda Júnior (2012), o período de funcionamento, bem como a localização das clínicas-escolas próximas ou dentro dos *campi* universitários, denuncia uma inserção na cidade que não corresponde à necessária capacitação profissional do estudante de Psicologia para atuar nas diversas frentes que hoje absorvem psicólogos na cidade.

Então assim, acho que... essas questões burocráticas acho que é bem complicada assim pra gente, e acho que é uma questão que tem que pensar muito porque a gente lida com pessoas e o nosso papel dentro na clínica, apesar de ser uma clínica-escola e ele saber dessas contingências de que vai trocar aluno, no caso assim a minha cliente específica, ela já tinha três anos que ela já estava sendo atendida pela clínica e não estava aguentando mais essa questão de trocar, trocar, trocar, de estagiário. (A 2 – ênfase POS).

Outra coisa também, eu acho a respeito da pessoa que tá do outro lado, assim, sabe? É, de ser cortado, sempre teve essa crítica assim, da pessoa fica seis meses, ela tem é... fica com uma pessoa, aí vai e troca para outro estagiário, fica essa troca constante, talvez pensar alguma alternativa de permanecer mais tempo com o mesmo estagiário, né? Uns dois anos, alguma coisa do tipo, porque é possível aqui dentro, porque a gente tem a clínica aqui dentro, né? Então fica uma crítica também nesse sentido. (A 5 – ênfase CLÍNICA).

Às vezes aqui, é... cê não vê na nossa formação a preocupação com o cliente, com essa continuidade do cliente, ce começa um trabalho, e as vezes cê tem que deixar esse trabalho a mercê pra outra pessoa pegar o seu relatório e em cima do seu relatório começar o seu trabalho e as vezes as abordagens, os pensamentos, a forma de lidar com esse cliente é... talvez seja diferente e não haja aquela empatia, aquela transferência inicial que houve entre você e seu cliente (A 6 – ênfase CLÍNICA).

Miranda Júnior (2012) justifica esse tipo de problema, pois não há vínculo administrativo e acadêmico entre as clínicas-escola em psicologia e a rede de saúde mental, por exemplo. Quanto aos seus objetivos, “não há dúvidas de que seu vínculo com o discurso universitário as insere no seio do ensino e da extensão, mesmo que muitas vezes tais estruturas não estejam preparadas ou não se considerem habilitadas” (MIRANDA JÚNIOR, 2012, p.1).

Fato é que o público atendido no “esquema” oferecido pelas clínicas-escolas deve se adaptar a um tratamento que possui uma rotatividade alta de estagiários, que são aqueles que realizam os atendimentos, e também que é interrompido em algumas épocas do ano, quando o semestre letivo termina. É como se a clínica se submetesse a uma forma e um tempo que interferem definitivamente na própria clínica a ser exercida (MIRANDA JÚNIOR, 2012, p.2).

A *pesquisa* tem, neste trabalho, a conotação de produtor de problemas de investigação, sendo o estágio considerado a atividade que potencialmente carrega essa função. Duas alunas (um de cada ênfase) apontam que a pesquisa falta às mesmas e que ela deveria fazer parte de toda a formação; além disso, questionam se elas estariam de acordo com o que propõem as DCNs:

Eu acredito que eles podiam casar metodologia de pesquisa quando você tá fazendo o seu estágio de projeto de pesquisa, que você fica um ano fazendo projeto de pesquisa, então, assim, acaba que se você conseguisse conciliar as duas coisas seria muito mais produtivo, aí você sai do método... você entra no estágio e fica mais perdido, então acho que isso é uma coisa muito complicada. (A 2 – ênfase POS).

Eu acho que são suficientes, eu noto que falta um pouco do... um pouco de pesquisa nas ênfases e do curso inteiro, assim... e... o contexto espírito-investigativo na questão das ênfases mas acho que elas contemplam sim. Agora, uma questão que eu coloco, é... é sobre as próprias ênfases, né? Porque as próprias diretrizes curriculares nacionais prevê a formação de um psicólogo como generalista, no entanto, quando cê chega no oitavo período, cê tem que fazer uma opção por uma das ênfases que é um certa especialização, né? (A 7 – ênfase CLÍNICA).

Assiste-se a uma proliferação de cursos de graduação, mas o resultado, inclusive apontado pelo Enade (BRASIL, 2006), é de baixa qualidade do ensino, com sinais de desvinculação com a pesquisa, pois as competências relacionadas às investigações científicas estão entre as que apresentam maior demanda de requalificação.

Na minha opinião, vejo que mesmo reconhecendo-se a importância dos estágios no curso, sua articulação com o conjunto da formação ainda é frágil, cabendo mais ao aluno realizar essa conexão. Parece não haver protagonismo por parte dos discentes de fortalecer os laços entre as várias dimensões do processo formativo.

4.3.2 Estágio como articulador entre teoria e prática

Ferreira Neto (2011) aponta que a mudança de centro, a partir das DCNs para os cursos de graduação em Psicologia, de conteúdo para competências, “convoca os cursos ao enfrentamento de, pelo menos, dois de seus maiores perigos: as vicissitudes da relação entre teoria e prática na formação, e a segmentação, por vezes competitiva e iatrogênica, entre os diferentes campos que atravessam a organização dos cursos” (p.43).

Por vezes, rigor teórico é tomado como adequação entre a prática e os conceitos de autores consagrados, com uma preocupação mais dogmática que inventiva [...] o que nos leva à permanente leitura dos clássicos não deve ser o apego à ortodoxia, mas o acompanhamento do movimento intelectual que estes fizeram no enfrentamento dos problemas de sua época, tomando esse como ponto de partida para construirmos nossos próprios movimentos, face aos problemas de nosso próprio tempo. [...] uma formação que tem na teoria seu fundamento e na prática sua “aplicação”, está longe de ser de fato uma formação crítica. Esse permanente revezamento entre teoria e prática e vice-versa, pode funcionar como um “fundamento em movimento” mais interessante para pensarmos a formação (FERREIRA NETO, 2011, p.45).

No que diz respeito às funções dos estágios curriculares, tanto a coordenadora de estágio quanto as duas supervisoras entrevistadas concordam que estes são imprescindíveis na formação, e os associam diretamente à teoria, como pode ser observado nos seguintes depoimentos:

Os estágios são fundamentais. Sem a prática é difícil o salto da teoria, que promove a visão do que é universal para o particular. O ponto melhor da nossa estrutura vigente é termos 14 estágios, o MEC avalia bem esse quesito. O ponto-chave é poder aplicar a teoria junto à prática (C1).

Primeiro: estudar na prática, trazer pra Universidade uma nova produção, um novo olhar. Você estuda teoricamente, vai para prática no estágio que você escolheu e traz para a supervisão, e isso tem um broto, isso brota. Pode ir para jornadas, seminários, em forma de, não só de relato de experiência, de um novo produto acadêmico registrado; monografias, cartas de estágio, boletim da clínica, jornada da clínica, jornada da POS, semana da diversidade e por aí vai. E pra própria sala de aula, discussão de caso etc. O aluno pode experimentar na prática ficar diante do nosso objeto de pesquisa (com O maiúsculo) de pesquisa e estudo eterno, o ser humano (S1).

Eu acho que é algo assim bem interessante, diferente da formação que a gente já teve há mais ou menos vinte anos, porque são uma forma dos alunos praticar o conteúdo teórico adquirido. Então ele consegue aliar teoria à prática no campo de trabalho que ele tem interesse aperfeiçoar mais. Então é algo de alguns anos para cá que eu não acompanhei exatamente a partir de quando, mas, que dá uma outra visão para o aluno. Realmente, se ele se dedicar mesmo, ele tem todo o suporte da universidade neste sentido para conseguir adquirir este aprendizado (S2).

Pode-se observar que, ao levarmos em conta o tempo dessas docentes na Instituição, C1 (21 anos), S1 (32 anos) e S2 (10 anos), é ainda mantida a concepção dos estágios aplicarem ou praticarem a teoria, visão de certa forma contaminada pela concepção mais conteudista da formação. As alterações no currículo, por si somente, não garantiram a mudança de concepções e de processos de trabalho entre o corpo docente. De algum modo, mesmo que o vocabulário sobre “competências e habilidades” permear os documentos oficiais, sua inovação não produziu grandes impactos no cotidiano do curso, seja nos estágios, seja nas salas de aula, seja no restante das atividades do curso.

Partindo da hipótese de haver peculiaridades e diferenças entre os trabalhos do professor e do supervisor de estágio, mesmo que exerçam as mesmas funções, as supervisoras responderam que:

O professor você tem... o professor, o trabalho dele... para mim ele é o profissional do sentido, ele tem que cuidar disso. Ele tem que transmitir o que já foi pesquisado, atualizado, por meio de diálogo, mostrar, inclusive, o rigor da nossa ciência. Aquilo que todo mundo quer, um ser humano mais feliz, se a gente puder falar assim, né? Agora o supervisor (ele é sempre professor, ele continua professor, sempre professor) é aquele capaz de escutar e não antecipar, mas de “jogar” o estagiário para que descubra, para que ele crie autonomia, para que ele estude especificamente aquilo que ele tá precisando estudar na hora que não vai estudar na sala de aula, certo? E por aí vai (S1).

É... eu acho que o supervisor... eu... assim, me identifico muito com esta função porque é algo assim que a gente realmente como se desse “o pulo do gato” para eles, assim, olha, como ele realmente vai aplicar aqueles conhecimentos. A diferença

entre o trabalho do professor e do supervisor de estágio, para mim, é: trabalho do professor mais impessoal, dirigido a situações teóricas e práticas genéricas. A do supervisor de estágio é focado, direcionado a demanda do aluno e do campo de estágio, desde que dentro do conteúdo proposto no Plano de Ensino do Estágio (S2).

Há, assim, uma concordância que a supervisão tem maior proximidade com o protagonismo do aluno, com um caráter marcadamente dialógico, que a tradição de ensino que ainda mantemos. Há que se questionar: o que falta à prática docente para que essa aproximação se realize também em sala de aula?

Os alunos entrevistados concordam que há diferenças fundamentais entre o professor e o supervisor de estágio, mesmo que o profissional exerça ambas as funções. Foi dito com incidência que o fato deste último ter menos alunos para tirar dúvidas e orientar, favorece mais o aprendizado, o que em sala de aula se torna complicado pelo grande número de alunos presente. Isso pode ser associado mais à condição de trabalho do que ao professor propriamente dito. Nesse sentido, a garantia de um número menor de alunos nas práticas de estágio se revela como um componente essencial para a formação.

Eu acho, eu ia querer dizer, essa questão de que, acho que o professor em sala de aula ele tem que dar atenção para mais aluno, e assim, às vezes não dá pra focar muito, fazer uma coisa mais é, é minuciosa mesmo, detalhada assim sobre a questão da gente. Eu já vi alunos comentando de que assim: professor, orientador x, é muito mau professor, assim, e aí eu achava ele como orientador muito bom e aí assim, tem essa questão assim, que eu acho que também vai pelo gosto do professor para assumir estas duas partes, porque as vezes ele tá mais cumprindo alguma coisa que seja da Instituição (A1 – ênfase POS).

Eu acho que nos estágios vai refinando, número menor de alunos, os primeiros estágios com 12, 10, depois com três, a proximidade pode até melhorar, né? Agora, com relação aos supervisores, eu acho um complicador que muitas vezes eles supervisionam O CASO e não o aluno, né? [...] Às vezes ele dá direcionamento pro caso, mas, pro aluno enquanto psicoterapeuta às vezes ele fica... não desenvolve algumas habilidades e competências (como tá inclusive nas diretrizes) pra atendimento (A7 – ênfase CLÍNICA).

A grande importância do supervisor é ajudar a gente a pensar o caso, né? a problematizar, a olhar aquela questão de uma série de outros ângulos. E muitas das vezes o professor dentro da sala de aula ele tá muito mais implicado em passar um conteúdo, né? Em dar seus pontos... e fechar aquela matéria... e às vezes as nossas dificuldades e as nossas potencialidades também são um pouco esquecidas. E, as vezes, enquanto supervisor ele tá mais atento a isso, né? E aí, mais focado. Enquanto o professor às vezes algumas coisas são passadas batidas e a gente também vai só levando, né? (A3 – ênfase POS).

É comum nas opiniões dos alunos a percepção de uma qualidade maior na supervisão devido a menor quantidade de alunos presentes. As dúvidas em sala de aula muitas vezes não são esclarecidas, pois não há tempo hábil para o professor responder a todas as questões. Em

duas falas aparece também o foco no caso ou no atendimento e não no aluno, o que, segundo os entrevistados, acaba por comprometer o aprimoramento enquanto profissionais.

No conjunto das falas, nota-se que a diminuição de alunos por supervisor é gradativa; a partir do nono período do curso é comum que no máximo três alunos fiquem com cada supervisor. Por outro lado, de acordo com os depoimentos, as supervisões iniciais comportam até 12 alunos, reforçando a ideia de que os estágios do final do curso são considerados mais importantes e merecem maior atenção. Equivaler os estágios curriculares em sua importância parece, portanto, inviável nesse contexto.

4.3.2.1 Ênfases curriculares

Em virtude da minha opção de entrevistar alunos de últimos períodos, visto uma trajetória acadêmica mais ampla destes, os resultados dos grupos focais acabaram por produzir um forte viés de uma discussão sobre as Ênfases curriculares, que, a princípio, não eram o foco inicial da pesquisa. Isto justifica a inclusão deste subtema.

De acordo com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, a formação diferenciar-se-á em ênfases curriculares, “entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e *estágios* em algum domínio da Psicologia” (BRASIL, 2004, grifo do autor). A organização do curso deve, ainda, explicitar e detalhar as ênfases e sua definição:

Envolverá um subconjunto de competências e habilidades dentre aquelas que integram o domínio das competências gerais do psicólogo, compatível com demandas sociais atuais e ou potenciais, e com a vocação e condições da instituição [...] A instituição deverá oferecer, pelo menos, duas ênfases curriculares que assegurem possibilidades de escolha por parte do aluno (BRASIL, 2004, p.207).

É importante ressaltar que muitos cursos de Psicologia no Brasil, mesmo com as Diretrizes, não acataram a essa exigência. No entanto, na Instituição pesquisada, quando o aluno chega ao final do oitavo período, ele escolhe entre uma das ênfases: Psicologia Clínica ou Psicologia, Organizações e Sociedade (POS), a ser feita no nono período, tanto no curso da manhã quanto no curso da noite. Sobre se estas duas ênfases são suficientes, a coordenadora de estágio e a segunda supervisora entrevistadas disseram que:

A ênfase “POS” não está nas ênfases sugeridas nas diretrizes curriculares, houve reformulação, a ênfase tornou-se mais coesa, consistente. Esta oferece uma base

para se trabalhar de maneira mais crítica nas organizações, engloba então um aspecto mais social. Cresce a demanda de alunos no interesse desta ênfase, está ficando menos fragmentada, menos “frankenstein” (C1).

O que eu posso dizer é que as ênfases, que são as ênfases mais tradicionais, organizações e trabalho quanto clínica, eu acho que elas têm um bom suporte. Agora, tem outras áreas que eu creio que eles vão tendo se eles direcionarem para elas, por exemplo, hospitalar, etc, ao longo do curso também eles tem algumas coisas neste sentido, tem as jornadas também que ajudam, mas, eu creio que vai de toda forma... sempre vai ter alguma coisa para eles continuarem se aperfeiçoando. Acho que a Universidade nunca consegue realmente suprir tudo não (S2).

Os alunos entrevistados têm uma opinião bem diferente; de alguma forma, eles sentiram-se enganados por ter sido falado que, independente da ênfase que escolhessem, poderiam fazer disciplinas em ambas, o que acaba não acontecendo até pelos horários dos alunos, que se complica ao final do curso devido a tantos compromissos.

A princípio, o que foi passado pra gente é que poderíamos mesclar as disciplinas, fazer as da ênfase POS e algumas da ênfase clínica só que na realidade isso não acontece porque a grade bate... ou você faz POS ou você faz CLÍNICA, e tem a questão dos estágios também, porque falaram que não tinha problema, você estar fazendo ênfase POS mas você pode puxar os estágios da ênfase clínica, só que aí no final das contas a gente não consegue (A2 – ênfase POS).

O curso aqui, no nosso projeto pedagógico, ele prevê que você pode mesclar as duas, fazer até um certo número de horas de disciplinas na outra ênfase que não naquela que você escolheu. Só que esse ponto de vista da escolha, na hora da grade curricular, é inviável. Quase nunca é possível fazer essa mescla (A7 – ênfase CLÍNICA).

As falas supracitadas demonstram certa ambiguidade do próprio curso em lidar com as ênfases, e pode-se inferir, portanto, que esta Universidade ainda não está pronta para atender de forma satisfatória às demandas dos alunos, que desejam sempre poder escolher.

É dito pelos alunos e inclusive pela coordenadora de estágio que “a psicologia ainda é identificada como clínica; havia brigas entre os professores das ênfases, mas uma ênfase pode ajudar a outra, pois é o sujeito nas organizações”, de uma disputa entre os professores de cada ênfase. Tal relato também foi encontrado nos depoimentos dos alunos:

Meio que um não conversa com outro, a ênfase, quem faz social, o psicanalista discorda com o que o profissional da área social fala e isso é passado pros alunos também, tanto é que, o clima assim, a gente vê o clima da sala é diferente, a postura dos alunos da clínica é diferente da postura dos alunos da POS, então eu vejo meio que uma disputa mesmo, não, assim, fora da sala é uma coisa, mas, dentro da sala, é outra totalmente diferente (A9 – ênfase POS).

Cê percebe assim, até na própria relação dos professores que são da ênfase POS, da ênfase clínica, eles mesmos não conversam entre si, não tem um relacionamento muito bom e é passado pra gente também como se fossem duas coisas completamente diferentes que eu considero que não é verdade, né? Não tem como cê fazer clínica sem pensar em sociedade, sem pensar em outras... num contexto mais amplo como também não tem como cê tá dentro da POS sem ter essa questão da escuta (A10 – ênfase POS).

Ao serem questionadas sobre a quantidade de estágios oferecidos em cada ênfase e em cada turno ser suficiente, a coordenadora e as supervisoras de estágio entrevistadas falaram que:

Acho que sim. Eu penso que sim. O que precisa na clínica seria uma interlocução, um diálogo da diversidade teórica e prática dos nossos estágios entre todos os supervisores (S1).

Aparentemente sim. Os dois tipos de supervisões que o meu projeto oferece são bem amplos no campo da Psicologia Organizacional e do trabalho e se desenvolve assim: qualquer demanda que o estagiário traga dentro desta área aí de organizações do trabalho, fica, a critério dele, verificar qual a demanda que a organização tem e a demanda de conhecimento que ele tem para aliar estas duas coisas. É uma área grande de saber, assim, dentro das organizações, é uma gama bem variada, de qualidade de vida no trabalho, bastante coisa aí que ele pode trazer e a gente orienta neste sentido (S2).

Alguns alunos estão de acordo que os estágios oferecidos na ênfase em que escolheram cursar são suficientes, variados, apesar de sugerirem novas possibilidades que envolvem as áreas mais recentes de atuação do psicólogo.

Bom, é... eu percebo que sim, né? Tem... pelo menos a oferta, né? a oferta ela é bastante variada, né? Tem não só na área de psicanálise como... e nas outras abordagens com alguns atendimentos, que é o atendimento focal. Deveria enfatizar também mais que eu vejo que às vezes falta, é... as áreas novas de atuação do psicólogo como a psicologia jurídica, psicologia do esporte, né? Que são campos de atuação novos e que... ainda pelo menos até agora nosso currículo, pelo menos (eu não vi), nenhuma, nenhum profissional em nenhum estágio nessa área. Então eu acho que deveria também ampliar pra essas outras áreas de atuação (A 3 – ênfase POS).

Eu acho que a gente tem duas possibilidades do ponto de vista de epistemologias diferentes de atendimento, tem iniciado realmente algumas iniciativas no pró-saúde, clínica mais interdisciplinar com o pessoal da... fisioterapia? Então tem grupos, eu acho que tem aos poucos ampliado essas possibilidades. Talvez os projetos estejam caminhando de forma interessante, talvez um espaço, Institucional, da clínica, dos espaços dos atendimentos, uma flexibilidade que é difícil, unir o que os projetos de estágio estão concebendo com as possibilidades de horário, de estrutura, enfim, questões Institucionais que às vezes dificulta que esses projetos aconteçam de forma plena (vamos dizer, mais plena possível), as dificuldades que o próprio aluno tem de conciliar as suas atividades já profissionais, atividades de sala de aula e estágios, também, esses atravessamentos (A7 – ênfase CLÍNICA).

Outros discordam que a oferta seja suficiente, e mostram-se bem insatisfeitos nesse momento do curso: o que eu acho?

Essa flexibilidade que é tão falada, mas quando você escolhe a POS, você acaba tendo que escolher os estágios da POS, “não pode fazer, pode intercalar”, mas você não consegue intercalar, então acaba vindo junto com esse “você pode escolher”, e, assim, a partir do momento que você escolhe “cê” tem que morrer com esses estágios aí, faz o que você quiser, e é isso que você tem que fazer, você tá nessa ênfase, e aí, realmente, eu também fiquei muito mais atraída por estágios da clínica do que o da POS e aí eu tive que matricular o da POS por questão de horário, porque eu acho que também deveria ter a mesma disponibilidade de horários que tem o horário da clínica deveria ter o da POS também por que aí conseguiria intercalar (A1 – ênfase POS).

Olha, eu particularmente eu acho que na ênfase POS, não. Eu me interessei mais pelos estágios da clínica do que da POS só que eu sou obrigada a fazer esses estágios da POS porque eu não consegui vaga. Então, assim, é... eu acho que os estágios da POS ele é muito mais direcionado para organizacional, esse de empresa, diagnóstico, essas coisas, estavam sobrando vaga, só que é uma coisa assim, eu acho que clínica e organizacional a gente estuda desde o início dentro da Universidade aí quando a gente começa a estudar um pouquinho sobre projetos sociais, intervenções psicossociais, eu acho que seria interessante colocar estágio em que a gente pudesse atuar nessas áreas, sabe? (A2 – ênfase POS).

As falas acima mostram, segundo as alunas, uma inflexibilidade da Instituição em facilitar a mescla de estágios das duas ênfases, o que não favorece ao aluno, prestes a se formar, ter contato com diferentes áreas de atuação. Na verdade, o que acontece também é que muitos alunos vem cursar psicologia no turno da noite, trabalham o dia inteiro e não se preparam ou se organizam para os estágios curriculares que são obrigatórios e fora do horário de aula.

A partir da relação de todos os estágios que a instituição oferece, que encontra-se no anexo deste trabalho, percebemos que há uma diversidade enorme na oferta de estágios, em diferentes áreas de atuação. Vejo que quando o aluno não tem condição de se adequar aos horários dos mesmos, por estar envolvido com outros compromissos pessoais, acaba por criticar a instituição de forma indevida.

4.3.3 Relação dos estágios com as abordagens teóricas em Psicologia

Ferreira Neto (2011) vê um grande perigo que atravessa nossa formação desde muito tempo, no que considera uma tendência à fragmentação e segmentação presente em nossos cursos, por meio de abordagens e áreas que buscam afirmar sua identidade própria, em detrimento ou mesmo em antagonismo às demais.

Além de termos um compromisso de formar na graduação um psicólogo generalista, sabemos por experiência que a maior parte das definições profissionais, por abordagens e áreas, são tomadas em contato com o campo de trabalho, e as escolhas feitas por simpatia na graduação nem sempre subsistem posteriormente (FERREIRA NETO, 2011, p.48).

Esta questão das abordagens, que varia entre os professores que são supervisores e, conseqüentemente, entre os alunos, também acaba se tornando um complicador, pois mesmo que o cliente seja leigo teoricamente, as técnicas e metodologias podem alterar profundamente seu atendimento:

Tive a oportunidade de fazer vários estágios na clínica e o pessoal sempre reclama e falam, mas quando a gente começa a fazer o acompanhamento aí passa para outro estagiário e nem sempre é na mesma abordagem por mais que a gente quer e coloque no prontuário quer continuar na mesma abordagem aí as vezes não tem ninguém daquela abordagem para atender e vão passar para outra pessoa então a pessoa tem que voltar do zero mesmo. [...] Acho que o curso tem que pensar mais nisso, nessa função da clínica, mesmo, tendo dar prioridade mesmo pro cliente mesmo, pro paciente, porque senão não tem sentido, acho que até pensar na nossa formação, na nossa ética, né? Ou seja, nosso trabalho, então acho que acaba que a gente faz uma coisa que eu acho que é totalmente contra o que a gente aprende aqui teoricamente. Sendo que tá dentro da Universidade. Então eu acho que é uma coisa muito complicada, assim (A2 – ênfase POS).

A variação das abordagens associada à falta de continuidade entre os estágios, que por vezes são um projeto pensado por semestre, gera uma fragmentação que se mostra imprópria para uma formação coesa.

Bastos, Gondim e Peixoto (2010) consideram ainda que quando o psicólogo se vê diante de situações novas de trabalho para as quais não se sente preparado, recorre ao modelo predominante que oferece e serve de referência, sem que avalie criticamente sua adequação para essa nova situação. Então, a ausência de formação é compensada pelo uso de um modelo teórico-metodológico de atuação que, embora seja reconhecido socialmente, não contribui de modo efetivo para o contexto em que se pretende usar (BASTOS; GONDIM; PEIXOTO, 2010).

Na ênfase POS, dificuldades semelhantes em relação às abordagens também aparecem quando o aluno é encaminhado para realizar estágio curricular em determinada instituição:

Então, assim, eu acho que isso é um complicador porque dependendo dos lugares, por exemplo, eu fiz estágio numa escola e o pessoal reclamou porque falou assim: “chegam no final do semestre que vocês começam a fazer intervenção, aí quando vocês conseguem fazer um diagnóstico que conseguem intervir aí vocês encerram e tem que falar assim”: “ah, semestre que vem vão vir outros estagiários” e você volta do zero” (A2 – ênfase POS).

A Instituição pesquisada tem marcada em sua história uma polêmica que envolve o fato de ter um foco maior na teoria psicanalítica, tanto no que diz respeito às disciplinas teóricas em sala de aula quanto aos estágios curriculares. Sobre isso é dito:

Não, porque as ênfases ajudaram na reforma curricular; nós colocamos a educação, o social, a sociedade e a clínica, numa divisão justa na teoria e na prática. Entre os colegas o diálogo é bem mais avançado, mais preciso. Aliás, a psicanálise não tem que terminar. O que não existia, passou a existir, isso que é bacana. Não existia psicologia das organizações social e sociedade, não existia isso, existia uma psicologia industrial, uma psicologia do trabalho. E essa, a POS, das organizações e sociedade, ela passa inclusive em educação e inclusive em clínica, então essa reforma foi fundamental (S1).

Com relação ao conteúdo de psicanálise, creio que é mais acentuado nas disciplinas, porém com relação aos estágios de todo o curso não sei lhe dizer. Como sou supervisora de estágio da ênfase em psicologia organizacional e do trabalho, utilizamos de referenciais teóricos diversos e de diversas abordagens: behaviorismo, cognitivo comportamental, humanista, psicanálise, gestalt (S2).

Os alunos discordam dos professores, e apontam a prevalência da teoria psicanalítica tanto nas disciplinas quanto nos estágios, ainda que percebam mudanças em curso:

Isso tem mudado assim, tem melhorado bastante em relação a isso, mas ainda assim tem alguns professores que são muito resistentes assim de trabalhar com outras abordagens. Eu, por exemplo, tive um estágio que a professora ela era psicanalista e eu, assim, acho que ela achava que eu sabia psicanálise, na verdade achava que ela tinha certeza assim que eu sabia psicanálise, porque não tinha nenhuma outra possibilidade de abordagem, eu falei: “meu deus do céu”, então assim, depois desse estágio, eu comecei a correr da psicanálise, porque tipo assim, cria um certo é... resistência na gente, assim (A1 – ênfase POS).

Eu acredito que procede porque pensar que várias matérias no nosso currículo básico, que, como, por exemplo, psicologia da criança, a gente viu na abordagem psicanalítica, acho que 80% do currículo básico é amparado na psicanálise, tem até... independente do... e assim, a gente acaba não conhecendo as outras coisas que existem, outras profissões, eu concordo com o que as meninas já falaram, tem até o chavão desta unidade, que eu acho que é uma especificidade também, que é o “Reino encantado” da psicanálise porque isso não acontece na outra, que já tem uma vertente mais social (A12 – ênfase CLÍNICA).

A gente vê que há uma... um certo preconceito com os profissionais de outras áreas, né? Fica muito a meu ver parecendo muito que a ênfase psicanalítica, o viés psicanalítico ela tem predominância, e uma desvalorização de alguns profissionais e de algumas práticas de outras ênfases, pelo menos é isso que eu tenho percebido, né? Às vezes você ouve, assim, na própria formação, e as vezes a gente acaba sendo, a gente acaba se inclinando pra uma vertente psicanalítica que a gente não tem um conhecimento e a valorização de outros campos de atuação, fica muito focado nesse... na psicanálise (A3 – ênfase POS).

Pode-se observar que, nas falas supracitadas, o maior incômodo dos alunos volta-se para o fato de que muitas disciplinas adotarem o viés psicanalítico, o que acaba por defasar o

aprofundamento de outras teorias tanto dentro de sala, quanto nos estágios. Do ponto de vista dos professores, já foi feita uma modificação a partir de uma reforma curricular, no entanto, o que se observa é que em nenhum dos alunos mencionam saber de tais mudanças institucionais, muito menos se participam delas. Isso acaba por deixá-los alienados de questões como sugestões para grade curricular, diretrizes curriculares e debates em relação ao curso por parte do colegiado da Instituição.

É comum e notória a insatisfação quando eles entendem que uma disciplina que poderia ser lecionada por outro profissional é assumida por alguém com referencial teórico da Psicanálise: “Eu acho que não é suficiente na questão de estágios pra determinadas abordagens, tem muito mais estágio da psicanálise do que das outras abordagens” (A13 – ênfase CLÍNICA). Por outro lado, dois alunos acreditam que a maior valorização da ênfase POS, suas jornadas acadêmicas, fazem com que outras teorias também ganhem espaço. O sentimento é confuso para os alunos, pois eles se sentem sem base para se defenderem da soberania psicanalítica, muitas vezes imposta. Um outro aspecto limitador dessa dificuldade é se restringir a imaginar que a alternativa à hegemonia de uma abordagem é apenas ter uma pluralidade entre várias abordagens. Pensar um curso tendo como centro abordagens teórico-metodológicas clássicas – sendo a maioria originária da área clínica – é pensar, ainda, em sustentar um curso nos parâmetros antigos, clínicos e centrados em conteúdos estrangeiros, o que, como já foi mencionado, é fortemente criticado pela literatura contemporânea.

No passado a divisão se dava via abordagens de psicoterapia (psicanálise, comportamental, humanistas, sistêmicas, e outras mais). Atualmente vemos uma nova segmentação se estabelecer por áreas (psicologia clínica, psicologia social, psicologia do trabalho, e outras mais). Nos dois casos os campos se apresentam como isolados e competitivos, e os alunos tornam-se alvos de cooptação ideológica para a abordagem ou área do professor (FERREIRA NETO, 2011, p.48).

Para Matos (2000), o curso de formação do psicólogo deve constituir uma plataforma para o desenvolvimento de profissionais capazes de responder, ao mesmo tempo, às necessidades de aperfeiçoamento da ciência psicológica e ao atendimento de necessidades sociais.

Grande parte dos cursos de Psicologia parece fracassar ao centralizar seus esforços em um modelo de formação que desconsidera a ampliação dos cenários e âmbitos de trabalho, que restringe e privilegia apenas algumas das habilidades necessárias para formar um psicólogo generalista. Isso faz com que o aluno sinta-se despreparado e inseguro quando se defronta com o início dos estágios curriculares na graduação.

Geralmente o aluno e a aluna de Psicologia chegam ao estágio curricular com uma sensação de que nada sabem e de que nenhum conhecimento foi apropriado nos quatro anos que estiveram estudando antes de iniciar o estágio. Isso é um problema muito comum nos últimos anos de faculdade, proveniente, possivelmente, da ansiedade e do grande temor relacionado à entrada no mercado de trabalho. Mas no caso da formação em Psicologia pode existir ainda uma outra justificativa: a negligência em nossos cursos com relação à conexão e à continuidade entre as tantas disciplinas ministradas (CORREIA, 2009, p.65).

Conclui-se por meio dos depoimentos que os campos de trabalho de atuação do psicólogo crescem fervorosamente. Quem hoje trabalha na saúde, por exemplo, é chamado a desenvolver habilidades tanto do campo clínico quanto do social. O mesmo vale para outros campos de atuação, como, por exemplo, na psicologia organizacional. Uma experiência de escuta por parte do profissional, seja no consultório ou na comunidade, pode ajudar o psicólogo a fazer uma avaliação psicológica mais completa e precisa, integrando assim estes dois campos de saberes que se mostraram ao longo dos anos sempre muito separados. A manutenção de uma formação segmentada, portanto, ignora o campo de trabalho cada vez mais multiprofissional e interdisciplinar.

4.3.4 Preparação do estagiário para o mercado de trabalho

De acordo com Frasson (2008), o estágio costuma ser uma excelente oportunidade de iniciar a carreira e contar com um tempo – ainda misto de aprendizado e vivências práticas – de preparo para enfrentar com mais segurança os desafios de uma atividade efetiva. Os muitos movimentos do mercado de trabalho – fases de aquecimento e recessão, introdução de novos conceitos gerenciais, mudanças tecnológicas, novos padrões de comportamentos, entre outros – não fizeram as instituições abandonarem as ofertas de estágio (enquanto obrigação legal), o que reforça o quanto esta é uma prática solidificada e que traz bons resultados para todos os envolvidos nesse processo.

Com relação à preparação dos alunos para o mercado de trabalho e aos estágios que a eles são oferecidos, a coordenadora de estágio e as duas professoras entrevistadas concordam que o fato deles se iniciarem no segundo período é fundamental para a experiência profissional do aluno.

O “grande lance” dos estágios na Instituição é justamente eles se iniciarem no segundo período. Os alunos, assim, têm uma base para serem profissionais mais críticos, poderem pensar, refletir, questionar e propor intervenções (C1).

Eu votei a favor. Não é bem um estágio, porque nosso aluno não é “jogado”. A partir do segundo período, ele tem um primeiro contato com as teorias e com as funções do psicólogo, acho leve. No terceiro período vem a pesquisa. Eu penso que a pesquisa, que a curiosidade, deveria banhar a graduação. Porque ainda, a meu ver, a graduação é uma educação compensatória... (S1).

Eu acho que é importante porque eles começam desde as coisas elementares mesmo, como fazer uma escuta, como fazer uma pesquisa, coisas bem iniciais mesmo do projeto para eles conseguirem ir se colocando no mercado; então, acho que é interessante (S2).

Nessas falas é reconhecida a importância dos estágios básicos, mas mesmo para uma das supervisoras não é claro se o que se inicia no segundo período, por exemplo, pode ser chamado dessa maneira. Em contraponto com o profissional, que se inicia geralmente no oitavo período do curso, há uma sobrevalorização destes devido à proximidade da formatura e maior autonomia por parte do aluno para atuar. As Diretrizes Curriculares não conceituam diferencialmente os dois estágios, pois aponta que ambos deverão incluir “o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades” (BRASIL, 2004, p.208); seja no núcleo comum (estágios básicos), seja nas ênfases curriculares (estágios específicos). No entanto, não são semelhanças que se encontram nos depoimentos advindos das entrevistas.

É possível notar um consenso entre a coordenadora de estágio e as supervisoras entrevistadas em considerarem que, mesmo com uma boa estrutura de estágios, eles não estão prontos para ingressarem no mercado de trabalho assim que se formam.

O profissional recém-formado está inseguro; desde a graduação, há falta de implicação, de comprometimento. Percebo que os alunos sentem-se muito inseguros quando chegam na prática, tanto quando iniciam os estágios quando são recém-formados. Nos primeiros estágios, não se interessam pela continuidade, como, por exemplo, no estágio “psicólogo na comunidade” (C1).

Acho que ninguém sai do curso pronto. O aluno sai um psicólogo capaz de olhar a realidade com outros olhos, sem ingenuidade, e pode participar dos campos das políticas públicas como de ações que na psicologia é exigida. Na escola, ele, o psicólogo, quando ele vai estar pronto? Então, nesse sentido ele não sai pronto. Mas ele sai com a competência política, social e prática e teórica de começar a desenvolver o trabalho do psicólogo. Eu não formo meus alunos pessoalmente pro mercado. Eu formo para ele ser psicólogo (S1).

Eu acho que a Universidade nunca consegue suprir tudo. Porque o objetivo dela também é formar conceitos e a prática ele vai ter que depois ir direcionando conforme a área realmente que ele está se colocando (S2).

A relação entre educação e trabalho vem se estreitando em decorrência do reconhecimento de que a primeira, ao qualificar os trabalhadores, pode vir a contribuir para o desenvolvimento econômico. Gondim (2002) defende essa perspectiva, pois ela se torna mais visível não só a partir do surgimento das cidades modernas, que passaram a atribuir uma outra

função à escola – a de formar cidadãos cientes de seus direitos e deveres –, como também das transformações científicas, tecnológicas e econômicas. Estas ocorreriam mais tarde e contribuiriam para o reconhecimento dos trabalhadores que dispusessem de uma escolarização básica, pois eles estariam mais habilitados intelectualmente a lidar com a complexidade crescente do sistema produtivo. A autora, ainda, questiona se há, de fato, a concretização de uma formação generalista nas IES:

A ênfase numa formação generalista e a ampliação das possibilidades de experiência prática durante o curso superior são avaliadas como alternativas para atender a exigência de um perfil multiprofissional e proporcionar a maturidade pessoal e a identidade profissional necessária para agir em situação de imprevisibilidade, realidade a que estão sujeitas as organizações atuais. A dúvida é como isso está sendo concretizado na formação universitária (GONDIM, 2002, p.300).

Bastos (1990) considera que embora seja comum pensar-se que o mercado, automaticamente, regula o volume de emprego e distribui os indivíduos de forma mais adequada, na realidade sua ação traduz decisões políticas, conscientes ou não. Tais decisões políticas, que integram quaisquer políticas econômicas, moldam o mercado de trabalho quando interferem em fatores que condicionam a intensidade da atividade econômica (por exemplo, disponibilidade financeira) e as tecnologias utilizadas. Vale assinalar que uma política de formação de mão de obra é um dos componentes de uma política econômica mais ampla e envolve a intervenção do Estado na fixação de metas e alocação de recursos para o desenvolvimento de pessoal qualificado em áreas julgadas necessárias. “O mercado de trabalho é o lugar para onde convergem todas as consequências da adoção da recessão como mecanismo de combate aos problemas econômicos vividos pelo país” (BASTOS, 1990, p.29).

Mesmo tendo se passado mais de 20 anos da publicação do artigo intitulado “Mercado de trabalho: uma velha questão e novos dados”, Bastos (2002) traz questões que são observadas nitidamente nos dias de hoje e, nesse sentido, conclui-se que há muito ainda o que se repensar sobre educação e mercado de trabalho.

Bastos, Gondim e Borges-Andrade (2010), em pesquisa sobre o trabalho do psicólogo no Brasil, constataram que a Psicologia se estrutura como uma profissão que oferece múltiplas portas de ingresso no mercado de trabalho. Isso resulta das possibilidades de trabalho assalariado em diferentes setores produtivos ao lado do trabalho autônomo. Tal multiplicidade também se revela no conjunto diversificado de atividades desenvolvidas, significando que os recém-graduados têm encontrado espaços para realizar seus distintos interesses de atuação.

5 CONCLUSÃO

Após realização desta pesquisa, concluiu-se que o estágio, enquanto importante produto da formação deve preparar o aluno aspirante a psicólogo, neste contexto específico, para desenvolver as *competências e habilidades* necessárias ao exercício da profissão. Para Scottini (1998), *competências* descrevem *habilidades* ou capacidades humanas para realizar algo. A noção de competência assinala um saber integrador que responde às especificidades de um contexto da ação. Já Libâneo (2004) destaca que *competências* são as capacidades, *habilidades*, qualidades e atitudes relacionadas a conhecimentos práticos e teóricos que possibilitam a um profissional exercer adequadamente a sua profissão. É, ainda, para Bronckart e Dolz (2004), uma tentativa de redefinir e organizar os objetos e objetivos dos procedimentos de uma formação, assim como as capacidades exigidas dos aprendizes e de seus formadores. As competências são construídas por meio de processos de aprendizagem influenciados por três conjuntos de capacidades humanas: conhecimentos (informação, saber o quê e saber o porquê), habilidades (técnica, capacidade e saber como) e atitudes (querer fazer, identidade e determinação) (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001). São essas três dimensões que geram a capacidade de atuar, fundamentada na inteligência e personalidade das pessoas (FLEURY; FLEURY, 2001).

Na presente pesquisa, a dificuldade da interlocução entre teoria e prática se mostra confusa no depoimento dos alunos e estes consideram restritas suas oportunidades de atuação no campo. Ferreira Neto (2011, p.46) suspeita que “só recentemente temos no Brasil as condições de possibilidade para uma formação que reúna, de modo crítico e criativo, teoria e prática”. Isso se relaciona, segundo o autor, ao avanço dos Programas de Pós-Graduação no país, que, juntamente com o incentivo à pesquisa, e o conjunto de estágios oferecidos pelos cursos em cumprimento às Diretrizes Curriculares, podem e têm permitido avanços significativos. As IES, contudo, no que diz respeito à graduação, oferecem apenas uma frágil base, que deve, por sua vez, ser fortalecida com a busca de conhecimento e aperfeiçoamento profissional por parte dos alunos aspirantes a psicólogos. No estudo de caso em questão, feito na PUC Minas – Unidade Coração Eucarístico, percebemos que a instituição pode estar pulverizando, fragmentando a formação, no sentido de que os estágios oferecidos são curtos. Faz-se, assim, muitas atividades pequenas, o que nos parece empobrecer a formação.

A tensão apontada no início do trabalho permanece, pois o estágio não parece formar profissionais próximos da realidade da população brasileira e nem preparados para ingressarem no mercado de trabalho. A inserção do aluno na prática, no momento do estágio

curricular, deveria voltar-se para a preparação de um profissional que fosse capaz de pensar cenários, de analisar demandas e, ainda, de elaborar, executar, avaliar e aprimorar projetos; um treinamento que atenderia à demanda externa, favorecendo ao aluno a capacidade de análise da realidade brasileira, que envolveria postura crítica e ética. O psicólogo brasileiro necessita atualizar-se constantemente, aprender novas tecnologias de trabalho, criar novos recursos e conhecimentos psicológicos, tornar-se polivalente, trabalhar em equipes multiprofissionais, incorporar às práticas profissionais múltiplas abordagens, metodologias e técnicas de intervenção provenientes de outras áreas do saber, além de ampliar a sua visão de mundo, sua concepção sobre a natureza dos fenômenos psicológicos e sua clientela. O psicólogo, nesse contexto, precisa desenvolver-se para atuar como agente de transformação social, que procura intervir em contextos de alta complexidade para promover melhorias na qualidade de vida do ser humano. Há pesquisas nacionais sobre formação do profissional de psicologia no nível de graduação, porém são escassas as informações sobre estratégias de qualificação e requalificação utilizadas pelo psicólogo brasileiro após inserção no mercado de trabalho. (ABBAD; MOURÃO, 2010). O bom psicólogo, seria aquele capaz de identificar demandas de trabalho.

De acordo com Matos (2000), o ideal seria que se desse aos alunos a oportunidade de exercerem as habilidades e conhecimentos que teriam adquirido durante o curso, de forma que esta qualificação não ficasse restrita às pós-graduações. O melhor seria que isso fosse feito ainda antes da titulação final desses alunos, para que eles tivessem a chance de discutir com alguém sua avaliação da situação problema, sua proposta de intervenção, bem como sua avaliação da intervenção. Também seria viável que isso fosse feito durante os estágios, completando e validando sua formação, não após sua formatura em sessões de “supervisão de caso”.

Uma atenção especial deve ser dada a um projeto de atividade de estágio supervisionado no que diz respeito à sua duração. Atualmente as horas de estágio encontram-se distribuídas entre várias áreas e subáreas de atuação da Psicologia, entre temas e assuntos variados, em uma verdadeira miniaturização que representa a especialização no seu pior sentido, o de redução de capacitação. Sob a égide de “estágio” se misturam, às vezes, até atividades de pesquisa, que não estão voltadas – pelos seus objetivos – para a atuação profissional, e sim para a construção de conhecimento. O aluno participa de pesquisas de campo e de laboratório, e isto é ótimo, mas não se trata de estágio (MATOS, 2000, p.21).

Sobre a necessidade de capacitação dos psicólogos, a pesquisa mostrou que grande parte dos psicólogos pesquisados não está buscando a aprendizagem contínua, tampouco

parece estar capacitada para realizar o autoestudo. As habilidades e competências que os capacitariam a estudar e compreender os avanços da produção científica de conhecimentos e as suas conexões com a prática profissional são exatamente aquelas em que foram registradas as menores médias de domínio e os maiores índices de necessidades de capacitação (ABBAD; MOURÃO, 2010).

As diretrizes curriculares, trabalhadas no capítulo 2, sugerem mudanças radicais e bastante positivas. Ao sugerirem múltiplas habilidades e competências profissionais, indicam valiosos caminhos para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e o perfil do egresso em cursos de psicologia. O enriquecimento da formação profissional de psicólogos envolve, também, entre outras providências, a capacitação de coordenadores de graduação em elaboração de estruturas curriculares baseadas em competências. O desenvolvimento das competências exigidas do profissional de Psicologia requer uma formação baseada na diversificação de métodos e de estratégias na criação de situações de aprendizagem que levem o aluno a demonstrar as competências norteadoras do currículo como solução de problemas e geração de conhecimentos (ABBAD; MOURÃO, 2010).

Certamente, considerando este trabalho enquanto foco nos estágios curriculares na graduação em Psicologia, as pesquisas que implicam profundas investigações não podem e nem devem parar por aqui. A prática deve ser sempre questionada e avaliada a fim de que as novas demandas sociais sejam atendidas.

Proponho mais estudos e pesquisas que envolvam investigar em que ponto os estágios podem voltar-se para a identificação de demandas em seus diversos contextos, o que não foi possível fazer devido ao curto tempo (dois anos) do meu Mestrado.

Resta saber se há disponibilidade dos profissionais em nosso país em discutirem tais questões, além de abertura para implementação e/ou mudanças das mesmas.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. Competências profissionais e estratégias de qualificação e requalificação. In: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Org.). **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- AMATUZZI, M. M. Pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. In: KLOCKNER, F. C. S. (Org.). **Abordagem centrada na pessoa: A psicologia humanista em diferentes contextos**. Londrina: Unifil, 2009, p.225-233.
- ANDRADE, M. N. ARAÚJO, L. C.; LINS, L.C. Estágio curricular: avaliação de experiência. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, ano 42, v.1-4, p.27-41, jan./dez. 1989.
- ARAÚJO, J. E. de S. **A formação do psicólogo e o estágio supervisionado: um estudo comparativo conduzido no Instituto Paraibano de Educação**. v.1. 160f. 1985. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1985.
- ASPY, D. **Novas técnicas para humanizar a educação**. São Paulo, Cultrix, 1972.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. **Carta aberta à população do CFP, ABEP e CONEP**. Brasília: ABEP, 13 dez. 2001. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/2001-cartaabertaapopulacaodocfp.pdf>> Acesso em: 16 set. 2010.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. **Carta de Salvador**. Brasília: ABEP, 11 maio 2001. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/CARTA-DE-SALVADOR-2011-ABEP2.pdf>> Acesso em: 16 set. 2010.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. **Fórum Nacional de Formação: parâmetros para a formação**. Ribeirão Preto: ABEP, 1997. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/abepsi/Linha.aspx#>> Acesso em: 16 set. 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; RODRIGUES, A. C. A. Uma categoria profissional em expansão: quantos somos e onde estamos? In: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Org.). **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 32-65.
- BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; PEIXOTO, L. S. A. Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro. In: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Org.). **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.174-199.
- BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; BORGES-ANDRADE, J. E. As mudanças no exercício profissional da psicologia no Brasil: o que se alterou nas duas últimas décadas e o que vislumbramos a partir de agora? In: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Org.). **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.419-444.
- BASTOS, A. V. B.; ACHCAR, R. Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. In: ACHCAR, R. (Coord.). **Psicólogo brasileiro: práticas**

emergentes e desafios para a formação. Conselho Federal de Psicologia. Cap. 5. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.299-329, 1994.

BASTOS, A. V. B. Apresentação oral no debate. Diretrizes Curriculares para o curso de Psicologia. In: XXXI Reunião Anual de Psicologia – SBP, 2001, São Paulo. **Anais...** São Paulo, dez. 2001.

BASTOS, A. V. B. Perfis de formação e ênfases curriculares: O que são e por que surgiram? **Revista do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense**, v.14, n.1, p.31-57, 2002.

BASTOS, A. V. B.; BORGES, M.M; YVONNE, A.G.K. **A formação em Psicologia:** contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos. Conselho Estadual de Educação, 1995.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BECKER, H. Observação social e estudos de caso sociais. In: BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. Cap. 5. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. p.117-133.

BERNARDES, J. S. **O Debate Atual sobre a Formação em Psicologia no Brasil:** Permanências, Rupturas e Cooptações nas Políticas Educacionais. 2004. 198f. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social – PUCSP, São Paulo, SP, 2004.

BIANCHI, A. C. M.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. **Manual de orientação:** estágio supervisionado. São Paulo: Pioneira, 2001.

BOSCHI, M. F.; MARÇOLLA, A. L. A. O Instituto de Psicologia na PUC Minas: 50 anos de formação. **Revista Comemorativa dos 50 anos do Instituto de Psicologia**, p.17-26, abr. 2009.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. de A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.41, n.1, p.8-15, 2001. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/enanpad/1999/dwn/enanpad1999-rh-04.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2010.

BRASIL. **Carta de Serra Negra**. Conselho Federal de Psicologia. Brasília, 31/07 a 02/08/1992. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/abepsi/Linha.aspx#>>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia – 1ª versão**, 1999a. (Não publicado). Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/abepsi/Linha.aspx#>>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia – 2ª versão**, 1999b. (Não publicado). Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/abepsi/Linha.aspx#>>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

BRASIL. Resolução nº 8 de 7 de maio de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução 8 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de maio de 2004, Seção 1. p.16-17.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. 2000. p.10. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/abepsi/Linha.aspx#>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

BRASIL. Parecer 403/62. **Currículo mínimo e a duração do curso de Psicologia**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior, 1962. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/abepsi/Linha.aspx#>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

BRASIL. Parecer 1.341/01. **Sobre as diretrizes curriculares – 1ª versão**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior, 2001. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/abepsi/Linha.aspx#>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

BRASIL. Parecer 072/02. **Sobre as diretrizes curriculares – 2ª versão**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior, 2002. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/abepsi/Linha.aspx#>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

BRASIL. Parecer 776 do CNE de 03/12/1997. **Orientação para diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior, 2007. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/abepsi/Linha.aspx#>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

BURRIOLA, M. A. F. **Estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, D. et al. Trad. Cláudia Schilling. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.29-46.

CÂMARA, R. A. M. **Concepções e práticas da psicologia escolar: um olhar através do estágio curricular supervisionado**. 107f. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, p.31-38, 2004.

CAMILO, D.; COELHO, H. M. B. Estagiário em psicologia: reflexão sobre a prática em estágio de extensão universitária. **Revista de Psicologia da UNESP**, v.8, n.2, 2009.

CAMPOS, D. C. Os estágios em Psicologia Organizacional e Psicologia do Trabalho tal como Acontecem: com a palavra a coordenação de estágio. In: CAMPOS, D. C. **Atuando em Psicologia do trabalho, psicologia organizacional e recursos humanos**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

CAMPOS, L. F de L. **Supervisão clínica: um instrumento de avaliação do desempenho clínico**. 147f. 1989. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - PUC-Campinas, Campinas, SP, 1989.

CAMPOS, F. E.; FERREIRA, J. R.; FEUERWERKER, L.; SENA, R. R.; CAMPOS, J. J. B.; CORDEIRO, H.; CORDONI, L. Caminhos para aproximar a formação de profissionais de saúde das necessidades da atenção básica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.25, n.2, p.53-59, 2001.

CARLINI-COTRIM, B. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. **Revista Saúde Pública**, v.30, n.3, p.285-293, 1996.

CARVALHO, M. D. B.; PELLOSO, S. M.; VALSECCHI, E. A. S. S. Expectativa dos alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio em hospital. **Revista da Escola de Enfermagem, USP**, v.33, n.2, p.200-206, jun. 1999.

CARVALHO, A. M. A. A profissão em perspectiva. **Psicologia**, v.8, p.5-17, 1982.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COIMBRA, C. M. B. Práticas psi. no Brasil do milagre: algumas de suas produções. In: JACÓ-VILELA, A. M.; JABUR, F.; RODRIGUES, H. B. C. (Org.). **Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 1999. p.75-91.

COMPROMISSO SOCIAL, o que os cursos têm a ver com isso? A formação do psicólogo conectado à problemática da realidade avança nas instituições de ensino. Disponível em: <http://www.crsp.org.br/portal/comunicacao/jornal_crp/143/frames/fr_formacao.aspx>. Acesso em: 16 set. 2010.

CORREIA, M. O desafio do cenário escolar para o profissional da psicologia: por onde começar? In: CORREIA, M. (Org.) **Psicologia e escola: uma parceria necessária**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p.61-82.

CRUZ, R. M.; SCHULTZ, V. Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v.61, n.3, p.117-127, dez. 2009.

CRUZ, R. M.; PEREIRA, A. C.; SOUZA, J. Competências, perfis profissionais e mercado de trabalho em Psicologia. **Revista Psicologia Brasil**, São Paulo, ano 2, n.8, p.24-27, 2004.

DELUIZ, N. O modelo de competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.27, n.3, p.13-25, set./dez. 2001.

DIAS, R. M. S. Dos encontros de supervisão – devenires na formação de psicólogos. **Temas de Psicologia**, v.6 n.1, p.21-29, 1998.

FAZENDA, I. C. A.; PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

FELIPPE, W. C. O psicólogo e sua formação profissional. **Cadernos de Psicologia**, ano 1, n.2, p.93-98, 1993.

FELIPPE, W. C. Alguns registros em torno da história do curso de Psicologia da PUC Minas no Coração Eucarístico. **Revista Comemorativa dos 50 anos do Instituto de Psicologia**, p.27-40, abr. 2009.

FERREIRA NETO, J. L.; PENNA, L. M. D. Ética, clínica e diretrizes: a formação do psicólogo em tempos de avaliação de cursos. **Psicologia em Estudo**, v.11, n.2, p.381-390, maio/ago. 2006.

FERREIRA NETO, J. L. Psicologia e políticas públicas: novas questões para a formação. In: FERREIRA NETO, J. L. **Psicologia, políticas públicas e o SUS**. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2011.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Edição especial, p.183-196, 2001.

FRANCISCO, A. L.; BASTOS, A. V. B. Conhecimento, formação e prática – o necessário caminho da integração. In: FRANCISCO, A. L.; KLOMFAHS, C. R.; ROCHA, N. M. D. (Orgs.). **Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços. Conselho Federal de psicologia**, Campinas: Átomo, 1992. p.211-227.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRASSON, M. R. O RH (e uma Analista de RH) em constante transformação. In: CAMPOS, D. C. **Atuando em Psicologia do trabalho, psicologia organizacional e recursos humanos**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOLDBERG, M. A. A.; SILVA, A. A. C.; RONCA, A. C. C.; CRUZ, L. M. C.; COIMBRA, M. I. F.; ESPOSITO, Y. L.; BARRETO, E. S.; MENEZES, S. M. C. Avaliação de competência no desempenho do papel de orientador educacional. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.11, p.21-60, 1974.

GOMES, W. B. Diretrizes curriculares e perspectivas de mudanças na formação em psicologia. In: 1º Encontro Sul-Brasileiro de Psicologia, 2000, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2000, p.81-82.

GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de psicologia**, v.7, v.2, p.299-309, 2002.

GUERRA, A. M. C. O social na clínica e a clínica no social: sutilezas de uma prática. In: GUERRA, A. M. C.; GONÇALVES, B. D.; MOREIRA, J. O. (Org.). **Clínica e Inclusão social: novos arranjos subjetivos e novas formas de intervenção**. Belo Horizonte: Campo Social. Parte I – Pressupostos teóricos: subjetividade e intervenção clínica em psicologia, p.29-48, 2002.

HELOANI, R.; MACÊDO, K. B.; CASSIOLATO, R. O psicólogo como trabalhadores assalariados. In: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Org.). **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.131-150.

HÜBNER, M. M. C. MOÇÃO DA SBP À PRESIDÊNCIA DO CNE, 25/10/2002. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/abepsi/Linha.aspx#>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

JORGE, M. M.; MOREIRA, M. H. C.; SILVA, M. L. V.; ANDRADE, M. C. Um pouco de história: a trajetória dos estágios no curso de Psicologia, unidade Coração eucarístico, da PUC MINAS. **Revista Comemorativa dos 50 anos do Instituto de Psicologia**, p.63-72, abr. 2009.

KIND, L. Elementos para a análise temática em pesquisa qualitativa. In: I Colóquio Interinstitucional De Laboratórios De Psicologia, 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC Minas, 2007. 1 CD ROM.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.10, n.15, p.124-136, jun. 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004

MANCIBO, D. Agenda de Pesquisa e Opções Teóricas - Metodológicas nas Investigações Sobre o Trabalho Docente. **Educação e Sociedade**, v.28, n.99, p.466-482, 2007.

MARTINS, K. P. H.; MATOS, T. G. R.; MACIEL, R. H. M. O. Formação em psicologia e as novas demandas sociais: relato dos egressos da Universidade de Fortaleza. **Revista Mal-estar e subjetividade**, v.9, n.3, p.1023-1042, set. 2009.

MATOS, M. A. A definição de diretrizes em uma estruturação curricular em Psicologia e o estágio de formação profissional. **Psicólogo em Formação**, ano 4, n.4, p.63-77, jan./dez. 2000.

MELLO, S. L. Um depoimento sobre Currículo e Qualidade de ensino. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v.7, n.1, p.1-13, 1982.

MIRANDA JÚNIOR, H. C. **Clínica-escola em psicologia: para quem?**

Disponível em:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:A4iF1qgVTpEJ:www.fafich.ufmg.br/coloquio/files/Helio%2520Cardoso%2520de%2520Miranda%2520Junior%2520%255B167%255D.doc+Parece+n%C3%A3o+ter+um+modelo+%C3%BA+para+as+cl%C3%ADnicas-escolas&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESgdIy0lnbbl6hguxW-PtKLHFzVcWMbGzMe09XfrWG01CmpuvRiCxAtfxF1YN7hZJN_bVmxQOBn8UjQB9rudm6UK3XnYIwRM5lsmqRWUIZhZ6icpD8VSPHERl0pAlbC5hLI5nSWK&sig=AHIEtbS5vycaakEWpGXQRNY5mKGFuUhrkRQ>. Acesso em: 03 jan. 2012.

MOURA, M.L.; MACEDO, L. DOCUMENTO DA DIRETORIA DA ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, 3 de dezembro de 2001.

NICO, Y.; KOVAC, R. As origens das diretrizes curriculares propostas pela comissão de especialistas em psicologia: um breve histórico. ConSCIENTIAE Saúde. **Revista Científica UNINOVE**, São Paulo, v.2, p.51-59, 2003.

OLIVEIRA, J. Adaptações nas diretrizes curriculares. **Jornal do Federal**, Brasília, Ano 22, n.100, 1 página, abr. 2011.

OLIVEIRA, J. Congresso de Psicologia. **Jornal do Federal**, Brasília, Ano 23, n.101, 2 páginas, dez. 2011/ jan. 2012.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Instituto de Psicologia. **Projeto educacional:** mudança e adaptação. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia revisado e aprovado pela Pró-reitoria de Graduação da PUC Minas. Belo Horizonte: PUC Minas, Coração Eucarístico, 2008.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Instituto de Psicologia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da PUC Minas.** Belo Horizonte: PUC Minas, Instituto de Psicologia, 2002.

PORTES, J. R. M.; MÁXIMO, C. E. Formação do psicólogo para atuar no SUS: possíveis encontros e desencontros entre as diretrizes curriculares nacionais e as matrizes curriculares de um curso de Psicologia. 2010. **Barbarói** [online], n.33, p.153-177, ago./dez. 2010.

RIBEIRO, S. L.; LUZIO, C. A. As diretrizes curriculares e a formação do psicólogo para a saúde mental. **Psicologia em Revista**, v.14, n.2, p.203-220, dez. 2008.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA JÚNIOR, A. Das discussões em torno da formação em Psicologia às Diretrizes Curriculares. **Psicologia: Teoria e Prática**, v.1, n.2, p.3-8, 1999.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional:** quantidade – qualidade. São Paulo: Cortez Ed., 1995. p.13-59.

SCHETTINO, M. C. **A clínica e a formação do psicólogo:** trabalho e a ((tens (ç) ão)) na clínica de psicologia. Texto para apresentar aos estagiários na programação da clínica de psicologia referente ao programa de acolhimento aos estagiários, 1998.

SCOTTINI, A. **Minidicionário escolar de língua portuguesa.** Blumenau: Edições Todo Livro, 1998.

SILVA, S. C. Estágios de núcleo básico na formação do psicólogo: experiências de desafios e conquistas. **Revista electrónica internacional de la unión latinoamericana de entidades de psicologia**, n.5, feb. 2006. Disponível em: <<http://www.psicolatina.org/Cinco/estagios.html>>. Acesso em: 06 set. 2010.

SILVA, V. M. O aluno de psicologia frente ao desafio do estágio. Psicologia: discência e pesquisa. **Revista de Iniciação científica**, n.1, p.1-8, 1999.

SILVA, M. L. V. O estágio no Departamento de Psicologia da PUC Minas. **Cadernos de Psicologia**, ano 1, n.1, jun. 1993. 10p.

SIMÃO, L. M.; BETTOI, W. Entrevistas com profissionais como atividade de ensino-aprendizagem desejável na formação do psicólogo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.15, n.3, p.613-624, 2002.

TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.73-104.

VALA, J. A análise de conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das ciências sociais**. 2. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1987. p.100-128.

WEBER, S.; CARRAHER, T. Reforma curricular ou definição de diretrizes? Uma proposta para o curso de Psicologia. **Psicologia**, v.8, n.1, p.1-13, 1982.

WITTER, G. P.; GONÇALVES, C. L. C.; WITTER, C.; YUKIMITSU, M. T. C. P. Formação e estágio acadêmico em psicologia no Brasil. In: FRANCISCO, A. L.; KLOMFAHS, C. R.; ROCHA, N. M. D. (Org.). **Conselho Federal de psicologia, Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços**. Campinas: Átomo, 1992. p.181-209.

YAMAMOTO, O. H.; SOUZA, J. A. J.; SILVA, N.; ZANELLI, J. C. A formação básica, pós-graduada e complementar do psicólogo no Brasil. In: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Org.). **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.45-65.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista semiestruturada a ser aplicada aos supervisores de estágio



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

- 1- Quais são para você as funções dos estágios curriculares na formação em Psicologia?
- 2- Você considera que o aluno, ao escolher a ênfase Psicologia, Organizações e Sociedade/Clínica, no nono período da graduação, já está pronto para o mercado de trabalho? Aponte prós e contras.
- 3- Comente se duas ênfases são suficientes para atender à proposta das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.
- 4- Como você difere o trabalho do professor e do supervisor?
- 5- O que você tem a dizer sobre o início dos estágios curriculares supervisionados no segundo período?
- 6- A oferta de estágios nesta ênfase em que você é supervisor é suficiente?
- 7- Há uma crítica de que a PUC, tanto no que diz respeito às disciplinas quanto aos estágios, estar mais voltada para a teoria psicanalítica. Vocês acham que isso ainda prevalece?

Apêndice B – Roteiro de entrevista semiestruturada a ser aplicada ao coordenador de estágio



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

- 1- No que diz respeito ao projeto político pedagógico do curso, quais mudanças devem ser feitas na parte que cabe aos estágios supervisionados curriculares?
- 2- Quais são as diferenças entre o coordenador e o supervisor de estágio?
- 3- Quais são para você as funções dos estágios curriculares na formação em Psicologia?
- 4- Comente se duas ênfases são suficientes para atender à proposta das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.
- 5- O que você tem a dizer sobre o início dos estágios curriculares supervisionados no segundo período?
- 6- Quais são as diferenças entre supervisionar alunos do núcleo básico e dos que já estão nas ênfases? Quais mudanças se percebem?

Apêndice C – Roteiro de entrevista semiestruturada a ser aplicada aos graduandos em Psicologia



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

- 1- Comentem se duas ênfases são suficientes para atender à proposta das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.
- 2- Quais são para vocês as funções dos estágios curriculares na formação em Psicologia?
- 3- Como vocês diferem o trabalho do professor e do supervisor de estágio?
- 4- O que vocês tem a dizer sobre o início dos estágios curriculares supervisionados no segundo período? Comentem sobre a trajetória acadêmica aliada aos estágios curriculares.
- 5- A oferta de estágios nesta ênfase em que vocês são alunos é suficiente?
- 6- Há uma crítica de que a PUC, tanto no que diz respeito às disciplinas quanto aos estágios, estar mais voltada para a teoria psicanalítica. Vocês acham que isso ainda prevalece?
- 7- De alguma forma, professores e alunos disputam entre as ênfases?

ANEXOS

ANEXO A – Identificação dos estágios que são oferecidos na Instituição pesquisada



PSICOLOGIA

TURNO: MANHÃ

Período	Disciplina
2	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I
	Campos de Atuação do Psicólogo
3	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II
	Prática Investigativa I - Pesquisa em Psicologia
4	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III
	Prática Investigativa II - Pesquisa em Psicologia
5	ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV
	Acolhimento: Escuta Psicológica e Institucional
	Acolhimento e Triagem
	Entrevista de Acolhimento e Identidade de Demandas
6	ESTÁGIO SUPERVISIONADO V
Período	Disciplina
	Educação Infantil
	Análise Organizacional
	Avaliação Psicopedagógica
	Psicologia Social e Trabalho
	Intervenção junto a Sujeitos com Nec Especiais
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO VI
	O Psicólogo na Comunidade
	Campos de Atuação do Psicólogo
	Trabalho de Grupo Operativo
	Jogos Cooperativos e Psicodramáticos

7	ESTÁGIO SUPERVISIONADO VII
	Psicodiagnóstico
	Oficinas Terapêuticas com Crianças
	Hospital Geral: Saúde Pública
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO VIII
	Oficinas de Saúde Coletiva
Período	Disciplina
	Violência Doméstica
	Diagnóstico Organizacional
	Clínica dos Processos Educativos
8	ESTÁGIO SUPERVISIONADO IX
	Diagnóstico das Relações Familiares
	Intervenção no Campo do Trabalho
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO X
	Hospital Psiquiátrico:Clínica e seus desafios
	Psicopedagogia
	Orientação Profissional
	Psicoterapia: Abordagem Psicanalítica
	Orientação Profissional
9	ESTÁGIO SUPERVISIONADO XI – ÊNFASE PSICOLOGIA CLÍNICA
	Sistêmica
	Psicanálise
	Humanista Existencial
Período	Disciplina
	Behaviorismo

	ESTÁGIO SUPERVISIONADO XI – ÊNFASE PSICOLOGIA, ORGANIZAÇÕES E SOCIEDADE
	Gestão de Pessoas e Responsabilidade Social: Diagnóstico
	Psicologia e Trabalho- Diversidade na Contemporaneidade
	Clínica da Instituição Educativa
	Práticas Socioeducativas: Psicomotricidade
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO XII – ÊNFASE PSICOLOGIA CLÍNICA
	Intervenções Clínicas Sintomas Contemporâneos
	Psicodiagnóstico Grupal Interventivo
	Interclínicas
	CERSAM I
	Casa Lar
	Saúde Pública: Hospitalar
	Psicoterapia de Crise
	Clínica em Psicomotricidade
	Psicopedagogia Clínica
Período	Disciplina
	Acompanhamento de Pacientes judiciários
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO XII – ÊNFASE PSICOLOGIA, ORGANIZAÇÕES E SOCIEDADE
	Orientação Profissional em Grupo
	Psicologia do Trabalho e Intervenções em Organizações
	Práticas Institucionais
	Intervenção junto a Educadores
10	ESTÁGIO SUPERVISIONADO XIII – ÊNFASE PSICOLOGIA CLÍNICA
	Clínica (Sistêmica)
	Clínica (Psicanálise)

	Clínica (Humanista Existencial)
	Clínica (Behaviorismo)
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO XIII – ÊNFASE PSICOLOGIA, ORGANIZAÇÕES E SOCIEDADE
	Gestão de Pessoas e Responsabilidade Social: Intervenção
	Intervenção em Organização do Trabalho
	Intervenção no 3º Setor
Período	Disciplina
	Práticas Socioeducativas: Psicomotricidade
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO XIV – ÊNFASE PSICOLOGIA CLÍNICA
	Intervenções Clínicas: Sintomas Contemporâneos
	Psicodiagnóstico Grupal Interventivo
	Interclínicas
	CERSAM II
	Casa Lar
	Saúde Pública: Hospitalar
	Psicoterapia de Crise
	Clínica em Psicomotricidade
	Psicopedagogia Clínica
	Acompanhamento de Familiares de pacientes judiciários
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO XIV – ÊNFASE PSICOLOGIA, ORGANIZAÇÕES E SOCIEDADE
	Saúde Mental do Trabalhador
	Políticas de Educação Pública
Período	Disciplina
	Intervenção em Organizações e Instituição de Divisão de Setores
	Psicopedagogia Institucional

**PSICOLOGIA****TURNO: NOITE**

Período	Disciplina
2	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I
	Campos de Atuação do Psicólogo
3	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II
	Prática Investigativa I - Pesquisa em Psicologia
4	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III
	Prática Investigativa II - Pesquisa em Psicologia
5	ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV
	Acolhimento: Escuta Psicológica e Institucional
	Acolhimento e Triagem
	Entrevista de Acolhimento e Identidade de Demandas
6	ESTÁGIO SUPERVISIONADO V
	Educação Infantil
	Análise Organizacional
	Intervenção junto a sujeitos com Nec Especiais
	Qualificação para Geração de Renda
	Avaliação Psicopedagógica
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO VI
	O Psicólogo na Comunidade
	Jogos Cooperativos e Psicodramáticos
	Trabalho de Grupo Operativo
7	ESTÁGIO SUPERVISIONADO VII
	Psicodiagnóstico
	Oficina de Pensamento e Expressão
	Hospital Geral: Saúde Pública

	ESTÁGIO SUPERVISIONADO VIII
	Oficinas de Saúde Coletiva
	Diagnóstico Psicopedagógico Clínico
	Diagnóstico Organizacional
	Clínica dos Processos Educativos
	Violência Doméstica
8	ESTÁGIO SUPERVISIONADO IX
	Diagnóstico das Relações Familiares
	Grupos de Recepção
	Intervenção: Campo do Trabalho
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO X
	Hospital Psiquiátrico: Clínica e seus desafios
	Diagnóstico Psicopedagógico Institucional
	Orientação Profissional
	Psicoterapia: Abordagem Humanista Existencial
9	ESTÁGIO SUPERVISIONADO XI – ÊNFASE PSICOLOGIA CLÍNICA (27013)
	Sistêmica
	Psicanálise
	Humanista Existencial
	Behaviorismo
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO XI – ÊNFASE PSICOLOGIA, ORGANIZAÇÕES E SOCIEDADE
	Gestão Pessoas e Responsabilidade Social: diagnóstico
	Psicologia e Trabalho – Diversidade na Contemporaneidade
	Clínica da Instituição Educativa
	Prática Socioeducativas: Psicomotricidade

	Psicologia e Trabalho
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO XII – ÊNFASE PSICOLOGIA CLÍNICA
	Intervenções clínicas: sintomas contemporâneos
	Clínica do Sujeito com Necessidades especiais
	CERSAM I
	CMT I
	Casa Lar
	Saúde Pública: Hospitalar
	Psicoterapia de Crise
	Clínica em Psicomotricidade
	Psicopedagogia Clínica
	Acompanhamento de Familiares de pacientes judiciários
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO XII – ÊNFASE PSICOLOGIA, ORGANIZAÇÕES E SOCIEDADE
	Orientação Profissional em Grupo
	Psicologia e Trabalho - Diversidade na Contemporaneidade
	Práticas Institucionais
	Intervenção junto a Educadores
10	ESTÁGIO SUPERVISIONADO XIII – ÊNFASE PSICOLOGIA CLÍNICA
	Sistêmica
	Psicanálise
	Humanista Existencial
	Behaviorismo
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO XIII – ÊNFASE PSICOLOGIA, ORGANIZAÇÕES E SOCIEDADE
	Gestão de pessoas e responsabilidade social: Intervenção
	Intervenção em Organização do Trabalho

	Intervenção no 3º setor
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO XIV – ÊNFASE PSICOLOGIA CLÍNICA
	Intervenções Clínicas: sintomas contemporâneos
	Clínica do sujeito com necessidades especiais
	CERSAM II
	Casa Lar
	Saúde Pública: Hospitalar
	Psicoterapia de Crise
	Clínica em Psicomotricidade
	Psicopedagogia Clínica
	Acompanhamento de familiares de pacientes judiciários
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO XIV – ÊNFASE PSICOLOGIA, ORGANIZAÇÕES E SOCIEDADE
	Saúde Mental e Trabalho
	Políticas de Educação Pública
	Intervenção em Organizações e Instituição de Divisão de Setores
	Psicopedagogia Institucional